

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE ARGUMENTATIVE DE DISCOURS PÉDAGOGIQUES
AU REGARD DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANDRÉE MARQUIS

AVRIL 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Sophie Grossmann et Christophe Roiné, professeurs à la faculté des sciences de l'éducation et co-directeurs de ce mémoire. Leur regard et leurs conseils m'ont poussée à emprunter des chemins inhabituels pour la gestionnaire que je suis au quotidien, laissant la place à la pédagogue engagée qui m'habite. Ils m'ont amenée à donner à mon mémoire une dimension qui met en valeur ce en quoi je crois le plus : l'apprentissage.

Entreprendre une maîtrise en combinant une vie professionnelle exigeante, une vie familiale bien remplie s'est avéré tout un défi. Tout cela n'aurait pu être possible sans le soutien indéfectible de Serges, mon mari, qui a gardé le fort durant toutes ces années. Je tiens à le remercier de son appui dans la réalisation de ce projet. Je tiens aussi à remercier mon amie Isabelle ainsi que Dominique, ma sœur, mes complices, qui m'ont encouragée durant toutes ces années. Elles ont su être là tout au long de ce parcours.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES SIGLES.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Des usages multiples de la notion de réussite	5
1.1.1 La réussite plurielle et polysémique	5
1.1.2 Réussite scolaire et réussite éducative	8
1.1.3 La réussite scolaire : normes ministérielles	12
1.2 De la démocratisation de l'enseignement secondaire à la réussite du plus grand nombre : Émergence de la question de la réussite scolaire	13
1.2.1 Le système scolaire et l'accessibilité pour tous (1960-1970).....	13
1.2.2 Le système scolaire et la persévérance scolaire (1970-1980).....	16
1.2.3 Le système scolaire et la réussite pour tous (1980-2011).....	17
1.3 L'évaluation standardisée et les normes internationales	19
1.3.1 Origine des tests standardisés	20
1.3.2 Les évaluations standardisées et leurs effets	21
1.4. Question de recherche	28

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL	30
2.1 Discours.....	30
2.1.1 La dimension linguistique du discours	30
2.1.2 La dimension sociolinguistique du discours.....	32
2.2 Discours pédagogique	36
2.3 Discours pédagogiques argumentatifs.....	38
2.4 Analyse argumentative et structurale des discours.....	39
2.5 Question spécifique de recherche.....	41

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 Le positionnement des organisations productrices de discours.....	44
3.1.1 Les fins, objectifs et buts	45
3.1.2 L'identification de l'ensemble des activités et des processus qui se déroulent dans le temps.....	46
3.1.3 La structure et les acteurs en présence, les fonctions exercées, l'environnement et le milieu où s'exercent ces fonctions.....	47
3.2 Paradigmes éducationnels et contexte de production.....	47
3.3 Le choix du corpus	49
3.4 Analyse de contenu manifeste.....	52
3.5 Analyse argumentative	52
3.6 Résumé de la méthodologie	56
3.7 Critères de validité.....	57

CHAPITRE IV

ANALYSE DU DISCOURS	59
4.1 Les discours institutionnels	60

4.1.1	<i>Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative.</i> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1992.....	60
4.1.2	<i>Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions,</i> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1993 :.....	69
4.1.3	<i>Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation</i> MELS, 1997	82
4.1.4	<i>Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens! »</i> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010)	90
4.1.5	<i>Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.</i> Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009)	110
4.2	Les discours scientifiques.....	133
4.2.1	<i>Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir Autrement.</i> GRES .	133
4.3	Divergences et convergences des discours.....	167
4.3.1	Divergences et convergences au regard des conceptions de juste cause	168
4.3.2	Les convergences et les divergences au regard des fonctions CRAF.....	186
CHAPITRE V		
DISCUSSION.....		203
ANNEXE A		
CORPUS D'ANALYSE		210
ANNEXE B		
GRILLE POUR L'ANALYSE DE CONTENUS MANIFESTES.....		212
ANNEXE C		
GRILLE D'IDENTIFICATION DES PARADIGMES EDUCATIONNELS		213
ANNEXE D		
PROPOSITIONS PROVENANT DES DISCOURS DU CORPUS		214
BIBLIOGRAPHIE.....		308

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Pourcentage d'abandon en 1961-1962.....	14
Tableau II.	Champ conceptuel.....	53
Tableau III.	Fonctions CRAF des six textes analysés	199

LISTE DES SIGLES

APPM : Alliance des professeurs et des professeures de Montréal

BMO : Banque de Montréal

CEQ : Centrale des enseignants du Québec

CPE : Centre de la petite enfance

CRÉPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (Saguenay-Lac St-Jean)

CS : Commission scolaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

DES : Diplôme d'études secondaires

DEP : Diplôme d'études professionnelles

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

FPPS : Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale

GRES : Groupe de recherche sur l'environnement scolaire

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

INES : Indicators of Education system (indicateurs des systèmes d'enseignement)

IRC : Instances régionales de concertation

LIP : Loi de l'instruction publique

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement économiques

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

SIAA : Stratégie d'intervention Agir autrement

TIMSS : Trends in international Mathematics and Sciences Study (Tendances internationales en mathématiques et en sciences)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

RÉSUMÉ

Cette recherche s'interroge sur la réussite scolaire. Depuis les années 1980, cette notion a pris une place prépondérante dans l'environnement scolaire, elle est de tous les discours, de tous les plans d'action. L'urgence de réussir s'étend désormais à la société citoyenne. En effet, des citoyens interviennent de plus en plus que ce soit à titre personnel ou au sein d'un groupe influent.

Le modèle d'analyse argumentative que nous privilégions nous amène à déterminer les fondements, les croyances que sous-tendent ces discours, à décrire la réalité qui les incite à promouvoir certaines actions. Ces données nous permettent de déterminer les divergences et les convergences de ces différents discours axés sur la réussite qu'elle soit scolaire ou éducative.

L'identification des paradigmes utilisés par les auteurs qui découle de cette analyse nous permet de réaliser la multitude de préoccupations reliées à la réussite et la dichotomie des discours. Cette diversité a des répercussions sur les actions posées et les exigences envers le milieu. Nous constatons surtout que la réussite scolaire est un sujet en perpétuel mouvement.

MOTS-CLÉS : analyse de discours, évaluation, décrochage scolaire, paradigmes éducatifs, persévérance scolaire, réussite éducative, réussite scolaire.

À Jaëlle, Alix et Mathilde

pour qui l'apprentissage s'allie

à la créativité et à la curiosité.

INTRODUCTION

De tout temps, l'instruction a constitué la mission essentielle du système scolaire québécois. Certes, au fil des dernières décennies, cette mission s'est transformée, suivant le rythme des changements sociaux, des volontés politiques et économiques et des questionnements intellectuels. C'est ainsi que, à la suite des États généraux de 1995, cette mission s'est dotée de deux finalités supplémentaires, soient la socialisation et la qualification.

Aujourd'hui, le concept qui semble toutefois légitimer toutes les actions, qui exprime les attentes de la société au regard de cette mission, est celui de « réussite scolaire ». Il s'inscrit dans le principe idéologique de la « réussite scolaire pour tous » et constitue le point de convergence de l'instruction, la socialisation et la qualification. En fait, depuis plus de 30 ans, en présidant aux nombreux changements qui découlent de la démocratisation de l'enseignement prônée par le rapport Parent, la réussite scolaire exerce une pression sociale de plus en plus importante sur les différents acteurs du système scolaire.

En effet, peu importe notre vision, nos croyances vis-à-vis de l'éducation scolaire, le mandat confié à chacun des intervenants dans le système d'éducation primaire et secondaire s'énonce clairement : tout mettre en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves.

Cependant, bien que la réussite scolaire, tout particulièrement au secondaire, soit au cœur des préoccupations de tous, les résultats se font attendre. En effet, depuis le début des années 80, ce mot d'ordre, qui a entraîné des modifications aux programmes, multiplié les évaluations des élèves, engendré des cadres de référence et suscité des recherches visant à apporter des solutions aux échecs des élèves, ne donne toujours pas

les résultats escomptés. Le taux de réussite est encore bien en deçà du 80 % ciblé¹ par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le plan « *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* » (2009). Dans le présent projet, nous constaterons que, même si ces travaux ont obligé les milieux scolaires à s'approprier de nouvelles modalités, à faire autrement, peu de ces travaux se sont questionnés sur le contenu explicite et implicite des différents types de discours liés à la réussite et sur la relation entre eux, et aucun ne s'est interrogé sur la diversité des acceptions de la *réussite* qui émanent de ces discours. Ni possible ni souhaitable, l'univocité n'existe certes pas ; mais examiner le sens que peut prendre l'expression de « réussite scolaire » dans les discours des dernières années apportera un éclairage nouveau quant aux attentes, à la vision des dirigeants et à l'impact sur les pratiques des intervenants. Afin d'affiner notre compréhension des usages de ce concept, nous proposons une analyse des principaux discours qui ont pour objet la réussite scolaire ou éducative. Cette analyse nous permettra d'explorer ce qui sous-tend ces discours et comment ils interagissent, convergent ou divergent.

Dans le premier chapitre, nous montrons qu'en deçà du discours qui semble commun, le terme réussite est polysémique et difficile à circonscrire. Un bref historique permet ensuite de traiter de la montée en puissance de cette notion de « réussite scolaire » dans les discours ministériels des dernières décennies et de l'injonction sociale de « réussite scolaire pour tous » qu'elle implique actuellement. La recension des recherches menées dans les universités ou parrainées par différents milieux, dont le milieu des affaires, permet ensuite de faire état de la diversité des préoccupations de la société au regard de la réussite. Nous distinguons la réussite scolaire et la réussite éducative. Enfin, nous

¹ L'objectif du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation [1997], qui visait un taux de 85 % d'obtention d'un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, a été ramené à la baisse, soit à 80 % en 2020, par le MELS dans le plan *L'école, j'y tiens ! Tous ensembles pour la réussite scolaire* [2009].

examinons la conception de la réussite que véhiculent les évaluations standardisées de niveau international.

Au regard de cette revue de la littérature, la conclusion de la problématique nous amènera à définir plus distinctement notre question de recherche ainsi que le cadre conceptuel et les assises que nous allons privilégier.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel qui balise notre étude. Y sont présentés des théories du discours retenues, les notions de discours, leurs types et leurs caractéristiques. Étant donné que notre analyse se base en partie sur les caractéristiques d'une organisation éducative, nous les définirons. De plus, afin de préciser les contextes de production du discours, nous définirons différentes catégories pour faciliter le classement des discours analysés. Enfin, nous formulerons notre question de recherche.

Prenant acte de la nature fondamentale et spéculative de cette étude, le troisième chapitre précise la méthodologie envisagée en vue de répondre à notre question de recherche. La méthodologie se déploie en deux temps et deux démarches. En premier lieu, nous détaillons la démarche d'analyse de contenu afin de définir les caractéristiques des organisations éducatives qui ont produit les discours, nous utilisons la notion de paradigme éducationnel que nous définissons à partir des différentes classifications détaillées par Bertrand et Valois (1999). Nous présentons ensuite la démarche d'analyse argumentative du discours fondée sur la méthode de Pierre Angenot qui s'est inspiré de Perelman et coll. (2008).

Le chapitre IV présente les résultats de cette analyse. L'analyse du contenu puis l'analyse argumentative s'attellent à montrer comment les discours privilégient une ou plusieurs dimensions – pédagogique, sociale ou économique – de ce que serait une réussite.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique qui suit se décline en différents objets. Dans un premier temps, nous tentons de circonscrire les usages que l'on fait de la notion de réussite, les sens et la place de la réussite scolaire dans la société actuelle qui en font une injonction sociale. Nous cherchons également à distinguer la réussite scolaire de la réussite éducative, qualificatifs employés indifféremment selon les auteurs. Par la suite, par un bref rappel historique au regard de la question de la réussite scolaire, nous examinons l'émergence de ce concept dans les discours gouvernementaux. En examinant la vision internationale de la réussite telle qu'établie par les évaluations standardisées (ex. PISA) nous remettons en question les liens possibles avec cette vision et les discours pédagogiques au regard de la réussite. En constatant l'omniprésence du concept de réussite dans les discours de ces organisations de pouvoir et d'influence, nous établissons ainsi la nécessité d'interroger la réussite scolaire, ses différentes acceptions, les mesures dont elle fait l'objet et les prises de position qui résultent de l'interaction entre ces organisations.

1.1 Des usages multiples de la notion de réussite

La réussite est un terme courant, qu'on utilise indifféremment, selon l'angle choisi, qu'il soit social, politique ou culturel. Ce terme a évolué à travers le temps sans qu'on se pose vraiment la question de sa signification.

1.1.1 La réussite plurielle et polysémique

Dans un premier temps, nous allons examiner ce qu'en disent les sources officielles de référence. Il est intéressant d'en étudier certaines pour tenter d'y trouver des définitions. Par exemple, Alain Rey (2012) définit ainsi le mot « réussir ».

Réussir : emprunté à l'italien *riuscire* proprement « ressortir » d'où « déboucher » et par un développement abstrait « avoir du succès ». Du latin *ri* : itération et *uscire* « sortir » [qui a donné issue]

Sens vivant jusqu'au XVII : Le verbe a d'abord signifié « résulter », « sortir » (réussir de) et « avoir pour conséquence », « se révéler ».

Sens moderne : « Aboutir à un heureux résultat ». Le sens de se révéler vrai (Corneille) a disparu. Réussir pouvait à l'origine désigner une issue bonne ou mauvaise. Au XVII^e siècle, le verbe commence à diversifier ses constructions, s'employant intransitivement d'abord en parlant de ce qui est bénéfique à quelqu'un (1631) puis en parlant aussi d'une personne qui obtient un succès dans un domaine (1624) suivi dans ce cas d'un substantif ou (1627) d'un infinitif. [...] L'usage transitif direct du mot (réussir quelque chose) est seulement enregistré par Boiste en 1834, il est devenu usuel. (p.1937) ²

Retenons que *réussir* aurait deux sens, sur le plan linguistique : celui de « sortir de » et d'« aboutir à un heureux résultat ». Sur quelle (s) dimension (s) de cette définition les discours sur la réussite scolaire se fondent-ils ? Se pourrait-il qu'ils utilisent le sens ancien de « résulter » ? Que signifie aujourd'hui « il a réussi ! » ?

De son côté, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre 2005) ne donne de définition ni de *réussir*, ni de *réussite*. Toutefois, il définit la « réussite d'apprentissage » comme « une compétence, des attitudes, des valeurs et des connaissances effectivement acquises par l'intéressé ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu. » (P.1194.) On retrouve aussi les termes *réussite scolaire* qui, sans être définis, renvoient à des synonymes comme performance/rendement scolaire, des antonymes tels : échec scolaire. Le dictionnaire stipule aussi que ce terme a « quelque chose à voir avec : courbe normale, dépression, langue, moi scolaire, motivation, motivation intrinsèque, pédagogie corrective, pédagogie de la réussite, préalable, quotient intellectuel, test de

² Rey, A. (dir). (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, édition.

préalables. » (p. 1195.) Déjà par les nombreuses références à toutes ces expressions on peut considérer la polysémie, la diversité des usages du terme réussite. Soulignons le lien de synonymie qu'on établit entre performance, réussite et rendement scolaires. À cet égard, en milieu scolaire, la réussite c'est souvent une bonne note, formellement 60 %, qui symbolise la réussite sur le plan institutionnel, mais, culturellement, là encore les usages peuvent varier selon que la personne estime réussir en obtenant 60 % ou 80 % à son examen.

En fait, l'utilisation surabondante du terme réussite dans la société contemporaine rend difficile une réelle compréhension des sens que recouvre le vocable « réussite ». Mises en contexte, on réalise qu'il n'existe pas une réussite, mais des réussites. La réussite est de tous les discours, c'est un terme qui renvoie à la fois aux résultats, aux processus, à des situations, à des problèmes, elle est individuelle ou collective. Pourtant, dans l'usage courant, la notion de « réussite » ne s'avère pas obligatoirement problématique. Comme le dit Charlot (1997), nous sommes tous confortés par l'évidence de cette notion, alors que

de tels objets de discours n'ont pas une fonction analytique, ce sont plutôt [...] des attracteurs idéologiques. D'une part, leur évidence leur permet de s'imposer peu à peu comme des catégories immédiates de perception sociale. [...] D'autre part, si ces objets ont acquis une telle évidence, si leur poids social est devenu si lourd, c'est parce qu'ils sont porteurs d'enjeux professionnels, identitaires, économiques, sociopolitiques multiples. (p.12)

Force est de constater que la réussite fait désormais partie de cette catégorie d'objet de discours : un attracteur idéologique. En effet, il suffit de demander quelle est la plus grande réussite de chacun pour réaliser l'étendue sémantique de ce mot. La réussite est loin d'être la même si elle est sociale, scolaire ou professionnelle. Ainsi, on peut croire à la réussite, se hisser vers la réussite, vivre une réussite, atteindre la réussite. Une réussite financière sera différente selon qu'on la vit ou qu'on l'atteint. La réussite sera construite d'essais et d'erreurs, de persévérance ou d'audace.

Selon le qualificatif qui l'accompagne, sa signification varie, se précise ou, au contraire, s'embrouille. Ainsi, selon les milieux et les cultures, la réussite se traduit par l'atteinte de la 5^e secondaire ou d'un diplôme en médecine. Sociale, elle signifie argent ou reconnaissance. Alors que politique, elle s'adjoint le pouvoir. En matière scolaire, la réussite varie selon qu'elle se vit dans une école publique ou privée, une institution de formation générale ou professionnelle. Quant à « réussir sa vie », ce concept est des plus nébuleux tant la finalité diffère d'un individu à l'autre.

Tenter de circonscrire le terme de *réussite* et de le définir dans la société actuelle, amène donc à constater un agencement polysémique de concepts aux contours imprécis et diffus semblable à une nébuleuse.

1.1.2 Réussite scolaire et réussite éducative

Au regard de la notion de réussite scolaire ou éducative, on remarque de plus en plus que sa prégnance n'est plus l'apanage des seuls discours pédagogiques. En effet, au cours des dernières années, cette notion a pris une place centrale dans les discours et les actions éducatives nationales. Le discours social et le milieu des affaires³ se la sont appropriée et contribuent à en façonner les usages. De question pédagogique, elle se transforme en préoccupation d'ordre social et économique. Même si nous pensons que ce terme doit être analysé comme un fait de société, nous voulons davantage examiner la pluralité des usages et la manière dont ce concept, qui s'impose à l'esprit, se matérialise dans le discours noosphérien⁴ actuel en éducation.

³ De nombreux organismes ou groupes de gens d'affaires s'impliquent dans le système éducatif en 'encourageant' la réussite des élèves. À titre d'exemple, on peut nommer la Banque Nationale, la fondation Triomph, la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC), etc.

⁴ Selon Roiné [2009], la noosphère éducative représente la sphère des idées reliées à l'éducation. Ce qualificatif provient du néologisme noosphère introduit par Teilhard de Chardin dans les années 1930. La noosphère [du grec *noos* : esprit] concerne ce que l'on pourrait appeler « le monde des idées » : ce qui circule, se dit, se manifeste, se développe, se conceptualise dans un champ théorique donné à propos d'un milieu particulier.

Comme nous avons pu le constater, l'utilisation aléatoire des qualificatifs « scolaire » et « éducative » pour désigner la réussite nous amène à en délimiter les acceptions⁵. Dans l'ensemble des discours pédagogiques analysés, ces deux termes précisent la notion de réussite, distinguant la réussite scolaire de la réussite éducative.

Nous avons déjà soulevé la problématique causée par ce terme en lui-même : polysémie des notions, équivocité des concepts, querelles d'écoles sur le choix des bases d'appréciation quantitative du phénomène, références abusives et souvent opportunistes à l'une ou l'autre problématique de la réussite, tout est en place pour assurer non seulement la confusion de l'analyste, mais aussi la dispersion des ressources et l'inefficacité des plans d'action précis. Les discours pédagogiques étudiés axés sur la réussite emploient indifféremment les qualificatifs *scolaire* ou *éducatif*. La vision de la réussite éducative qui guide le système d'éducation du Québec depuis la fin des années 90, repose officiellement sur la définition de la mission de l'école qui a été proposée par la commission des États généraux sur l'éducation dans son rapport final (1996, p.4-5). Cette définition émerge du résultat d'une vaste consultation conduite par cette commission à travers le Québec et de la réflexion menée au même moment sous l'égide de l'UNESCO (1996).

On peut d'ailleurs établir la convergence entre les deux rapports nonobstant l'absence de contact entre les deux institutions. D'une part, la Commission internationale sur l'éducation de l'UNESCO a identifié quatre composantes, qui constituent les assises pour assurer une éducation qui aurait cours tout au long de la vie d'un individu. Selon elle, ces piliers constituent les déterminants de la réussite éducative :

- Apprendre à connaître
- Apprendre à faire

⁵ Malgré le constat que cette problématique prend racine dans le social et l'économique et que nous croyons que cet emploi équivoque n'est pas toujours involontaire. Questionner la réussite sous tous ces angles devient une thèse en soi ce qui n'est pas l'objet du présent mémoire.

- Apprendre à vivre ensemble et apprendre à vivre avec les autres
- Apprendre à être

D'autre part, le rapport des États généraux (1996) poursuit en indiquant que « l'éducation formelle tend à privilégier l'accès à la connaissance (le volet instruire) au détriment des autres formes d'apprentissage et qu'il importe de concevoir l'éducation comme un tout. [...] pour inspirer et orienter les réformes éducatives. » La mission s'élargit et le volet instruire s'enrichit de deux autres volets soit qualifier et socialiser.

Malgré les prises de position, la confusion demeure. En se référant à la triple mission mise de l'avant par la loi de l'instruction publique, Baby (2010) précise que la réussite éducative découle de ces trois volets alors que la réussite scolaire découle seulement du volet « instruire ». Ce serait donc une erreur de confondre réussite éducative et réussite scolaire. Cette erreur sert, parfois à leur insu, à certaines personnes qui peuvent ainsi prétendre travailler à la réussite éducative alors qu'ils se concentrent sur les aspects reliés à la réussite scolaire tel les taux d'échec, les taux de décrochage, la persévérance scolaire. Au-delà des multiples sens et des contextes dans lesquels elle s'inscrit, il est important de constater que la réussite se caractérise soit par une finalité (exemple : 60 %) soit par un processus (exemple : la persévérance). Cette distinction revêt une grande importance, car elle joue certainement un rôle dans la perception que les intervenants du milieu scolaire ont de la réussite. « La notion de réussite éducative est floue et elle induit celle de l'échec éducatif. La question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013).

Propres au système scolaire, les caractéristiques de la réussite scolaire traduisent ce qui se passe à l'école alors que celles de la réussite éducative appartiennent autant à l'école qu'à la communauté, à la société ou à la famille. Pourtant l'école publique et le système d'éducation demeurent confrontés à l'obligation de la réussite éducative pour le plus grand nombre si ce n'est pour tous. Selon Deniger (2004), « la réussite scolaire serait l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque

étape du cheminement scolaire par l'élève et, ultimement, obtention d'un diplôme ou intégration du marché du travail ». La réussite scolaire réfère donc à des normes précises d'acquisition de savoirs cognitifs alors que la réussite éducative variera selon les visées familiales, ou individuelles.

La réussite éducative est quant à elle une notion plus large dans laquelle on insère toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants. Selon Glasman (2007), c'est :

Ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Mais la réussite éducative est aussi un processus quand elle constitue un ensemble d'initiatives prises et d'actions mises en œuvre par les parents ou par l'entourage de l'enfant.

Pour Lebocey (2010), la mission de la réussite éducative est « d'aider l'école à faire et penser autrement pour que les alternatives soient trouvées à la difficulté d'enseigner et d'être élève. ». La réussite éducative vise davantage le développement global de l'élève, mais elle passe aussi par la réussite scolaire.

La réussite peut donc être un processus ou un résultat. Elle est processus quand, selon la définition du Dictionnaire actuel de l'éducation, elle est une « suite d'opérations qui se succèdent en fonction d'un but ». (p.1082) Elle est résultat quand elle est « l'expression d'une réalisation concrète issue de la poursuite d'un objectif. » (p.1190) La réussite scolaire se mesure grâce aux résultats scolaires, aux tests attestant de la certification atteinte. Évaluer la réussite éducative suppose d'accorder une valeur aux trois finalités de la mission établies par la LIP. Il faudrait alors en déterminer les

contenus. En fait, « mesurer la réussite éducative ne pourrait se faire que sur la base de critères, valeurs et normes dont la légitimité est discutable. » (Feyfant 2014).

Nous considérons que la réussite scolaire procède entièrement de l'école comparativement à la réussite éducative qui relève de la communauté et inclut la réussite scolaire (Laferrière 2011). La réussite éducative est donc indissociable de la réussite scolaire et vient en accompagnement de préoccupations centrées sur l'école. Nous abordons, dans ce mémoire la réussite tant scolaire qu'éducative. Définir ces deux concepts nous permet toutefois de valider ou de confronter leur utilisation dans les discours. En fait, nous allons analyser l'angle sous lequel les organisations éducatives utilisent cette notion.

1.1.3 La réussite scolaire : normes ministérielles

Malgré ces velléités sociales, le Ministère de l'Éducation du loisir et des sports (MELS) a établi des balises utiles aux statistiques et à l'administration. Selon ces normes ministérielles, la réussite scolaire au secondaire se concrétise actuellement par l'obtention d'un diplôme. Le principal élément qui détermine l'octroi de ce diplôme est l'atteinte de la note de passage de 60 % dans certaines matières⁶. Il nous semble intéressant de se demander en quoi cet indice tient compte des trois volets de la mission du programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] : instruire, socialiser et qualifier⁷. Logiquement, ce résultat devrait témoigner du fait que l'élève a répondu aux attentes des programmes et possède les bases requises pour devenir, entre autres, un citoyen responsable, comme le spécifie le volet « socialiser »⁸. Y a-t-il une cohérence

⁶ Le diplôme d'études secondaires (5^e secondaire) s'obtient si l'élève a cumulé un minimum de 54 unités en 4^e et en 5^e secondaires, dont 20 en 5^e secondaire. Les matières à réussir obligatoirement ainsi que le nombre d'unités octroyé par matière sont déterminés par le MELS. Un élève peut donc échouer un certain nombre de matières et obtenir son diplôme.

⁷ Cette mission s'inspire du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation, 1997.

⁸ [...] L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion sociale en contribuant à l'apprentissage du vivre — ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où le désir d'autonomie et le besoin d'identification à des groupes de référence sont perçus comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la fraternité. [...]

entre ce que le PFEQ exige des milieux scolaires et les résultats attendus en ce qui concerne la réussite scolaire et les exigences de la société ?

En fait, un examen des orientations ministérielles et celles des commissions scolaires nous permet de constater que le mot *réussite* a été et demeure un leitmotiv dans les discours, ce qui nous porte à croire qu'il s'agit d'une finalité comprise uniformément par tous et que tous se réfèrent à une même définition claire et fonctionnelle. Pourtant notre recension des écrits ne relève que peu de documents qui l'associent à l'apprentissage ou à l'enseignement; le travail même des enseignants, ce qui se passe au cœur de l'école n'est pas relié au thème opératoire de la réussite de sorte que, seul le texte intitulé : *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*⁹ comporte des éléments qui font un lien entre la réussite et l'apprentissage.

1.2 De la démocratisation de l'enseignement secondaire à la réussite du plus grand nombre : Émergence de la question de la réussite scolaire

avant de devenir une préoccupation nationale, la notion de réussite a cheminé à travers le système d'éducation. L'examen du contexte historique du Québec des 50 dernières années délimite l'émergence de la notion de réussite dans les discours reliés à l'éducation.

1.2.1 Le système scolaire et l'accessibilité pour tous (1960-1970)

Jusque dans les années 50, les jeunes qui ne terminaient pas leurs études secondaires étaient majoritaires au Québec et cette absence de diplôme ou de formation complétée n'entravait en rien l'intégration des jeunes au marché du travail (Janosz, 2000). La

Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. (2006, p.5)

⁹ Rédigée sous la direction de Gauthier (2005) pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture

notion même de décrocheurs¹⁰, telle que définie aujourd'hui, n'existait pas, mais, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'abandon était bien réel en 1961-1962.

Tableau I. Pourcentage d'abandon en 1961-1962.¹¹

Groupe d'âge	Pourcentage d'élèves scolarisés
15 ans	74,6 %
16 ans	56,9 %
17 ans	31 %

Avec la publication du rapport Parent (1964), le système d'éducation du Québec a connu le plus grand bouleversement jamais vécu. Pour la première fois, le Québec se penchait sur ce qui se passait dans ses écoles pour envisager l'avenir du système éducatif. En fait, la Commission royale d'enquête instituée en 1961 tire ses origines 10 ans plus tôt, alors que plusieurs intellectuels du Québec font des analyses et critiquent le système d'éducation. À la suite de la Commission Tremblay (1953), des historiens, des journalistes comme André Laurendeau ou Gérard Fillion, directeurs du Devoir, des communautés religieuses et de nombreuses associations produisent des mémoires visant à influencer, selon leurs valeurs, leurs priorités et leurs convictions, cette réforme du système d'éducation québécois.

La conclusion est unanime : le système d'éducation québécois est en crise. Plusieurs éléments sont invoqués pour justifier cette situation. L'absence d'autorité unifiée accroît les inégalités sociales ; l'État contrôle les écoles techniques et professionnelles, les comités confessionnels du Conseil de l'instruction publique dirigent les écoles

¹⁰ Un décrocheur se définit aujourd'hui comme un élève mineur qui quitte l'école sans avoir obtenu un diplôme. Il est à noter qu'en 1960, l'âge minimum obligatoire de fréquentation scolaire s'établissait à 14 ans.

¹¹ Données tirées de Tondreau et Robert (2011, p. 13).

primaires et secondaires, l'enseignement privé est sous la direction des autorités religieuses et des facultés des arts des universités et les universités sont privées et autonomes (Corbo, 2000). De plus en plus, on doit faire face à deux systèmes d'éducation distincts : un catholique francophone et l'autre anglophone, protestant, mais aussi anglo-catholique. Le Québec catholique francophone accuse un retard sur le plan du développement pédagogique par rapport au Québec anglophone et aux autres provinces, principalement en ce qui a trait à l'enseignement des sciences et des technologies. La formation élaborée par l'autorité éducative franco catholique s'appuie essentiellement sur la culture générale et sur les « humanités », laissant de côté toute la formation liée aux sciences naturelles jugées secondaires. De plus, les secteurs secondaires public et privé ne s'articulent pas de la même façon et n'offrent pas les mêmes possibilités. En fait, c'est la confusion; il n'existe aucune structure ni aucun programme uniforme dans le système scolaire. Enfin, le financement est conditionnel à la richesse des régions. Il n'y a aucune cohésion, le gouvernement préfère la distribution de subventions discrétionnaires à un système de financement statutaire (Corbo, 2000).

De façon générale, le système d'éducation est considéré, à cette époque, comme un système archaïque, sous-financé, sous-fréquenté et peu adapté à la réalité industrielle d'après-guerre. En résumé, ce système, selon lequel la richesse des parents détermine l'orientation des enfants, exige une plus grande démocratisation, c'est pourquoi de plus en plus de voix s'élèvent pour décrier ce système d'éducation marqué par les inégalités sociales et scolaires. Car, on distingue deux catégories de jeunes : ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas. Les élèves passent d'un niveau à un autre selon leurs moyens financiers et leurs capacités de le faire. De plus, des incohérences surgissent. Les enfants ont l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 14 ans, mais, en principe ils ne peuvent pas travailler avant l'âge de 16 ans. Cette situation entraîne des abus, les enfants se retrouvent sur le marché du travail à 14 ou 15 ans, sans qu'il y ait d'interventions. La commission d'enquête a examiné tous les volets de l'éducation.

1440 pages et 600 recommandations plus tard, un volumineux rapport en trois parties est produit. Le rapport est clair :

Le droit de chacun à l’instruction, idée moderne réclame que l’on dispense l’enseignement à tous les enfants, sans distinction de classe de race, de croyance; et cela, de l’école primaire jusqu’à l’université.¹²

En 1960, la priorité va donc à la scolarisation, à la démocratisation et à l’égalité des chances. La notion de réussite, telle qu’on la connaît, n’est pas évoquée. En fait, comme le soulignent Chenard et Fortier (2005) « La préoccupation était donc davantage la réussite du système (ce que les indicateurs démontrent) que celle des étudiants. » Cette réussite réside dans une plus grande accessibilité. On juge qu’en offrant la possibilité à tous de s’instruire, tous s’instruiront. Désormais, la scolarisation devait cesser d’être une prérogative individuelle réservée aux plus fortunés, la réalisation des grands consensus québécois requérant la mise à contribution de toutes les ressources disponibles (Baby, 2002). À partir de 1960, la fin des études de niveau secondaire doit représenter l’objectif pour la majorité des élèves. Cet effort de démocratisation a toutefois permis à un plus grand nombre d’élèves d’être scolarisés.

1.2.2 Le système scolaire et la persévérance scolaire (1970-1980)

Au cours des années 70, les attentes créées par la Révolution tranquille et la réforme scolaire amènent la société et le milieu scolaire à réexaminer les objectifs de démocratisation du Rapport Parent. On se pose alors la question de savoir si tous ont accès à l’école pour quelles raisons ils n’y restent pas. On constitue alors des ensembles de données qui permettent d’isoler des cohortes d’étudiants et d’évaluer les raisons du fort taux d’abandon scolaire. On réalise que ce taux d’abandon dissimule plusieurs réalités. Cette évaluation permet surtout de constater que les inégalités sociales et scolaires décriées en 1960 persistent. Il y a clivage entre la réussite des filles et des

¹² Commission royale d’enquête sur l’enseignement, tome 1, 1963 p. 78

garçons, entre les francophones et les anglophones et entre les élèves du secteur public et du secteur privé.

Le Ministère promeut donc des plans pour favoriser le développement de stratégies visant à augmenter la persévérance scolaire. Le concept de réussite émerge sous le vocable « persévérance scolaire ». Malgré la démocratisation, on observe pour la première fois que la « réussite » n'est pas au rendez-vous. On découvre du même coup que plusieurs pays de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) publient des rapports dénonçant les inégalités scolaires. L'examen des inégalités sociales est la prémisse à la notion d'échec scolaire, et par conséquent à la réussite. La notion de réussite, même si elle n'est pas formellement nommée, apparaît implicitement dans la notion d'abandon scolaire. Dès lors, que ce soit par les visées ministérielles, ou les orientations des commissions scolaires, la notion de réussite est partout.

1.2.3 Le système scolaire et la réussite pour tous (1980-2011)

De 1980 à 1990, de nombreuses études et recherches sur le décrochage scolaire se succèdent. Le taux de décrochage passe de 27 % à 36 %. Il faut noter à cet égard qu'« en 1982, le ministre de l'Éducation, Camille Laurin, décide de porter la note de passage dans les différentes matières du secondaire de 50 % à 60 % et d'augmenter le nombre de crédits exigés pour l'obtention du diplôme d'études secondaires » (Tondreau et Robert, 2011, p.103). Ainsi, la réussite devient la priorité nationale, la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) publie un document intitulé « Réussir l'école, réussir à l'école » produit de sa tournée québécoise sur le décrochage scolaire. En 1992, le ministre de l'Éducation en poste, Michel Pagé, dépose à son tour son plan d'action « Chacun ses devoirs » dans lequel il propose de hausser le taux de réussite de 3 % durant 5 ans.

En 1995-1996 s'ouvre une nouvelle ère. Lors des états généraux, les finalités éducatives sont précisées à nouveau, on se préoccupe essentiellement de la réussite de

la formation. La réforme de l'éducation qui émerge est l'aboutissement d'une longue réflexion constituée des États généraux, des rapports Corbo, Inchauspé, Pagé et Proulx ainsi que des visées du gouvernement contenues dans « Prendre le virage du succès ». Mais la réforme est surtout la suite logique aux questionnements mis en branle en 1960. Après le mouvement menant à l'accessibilité de tous à l'éducation, les politiques pour contrer le décrochage et pour inciter les élèves à persévérer, on décrète la réussite pour tous. Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation précise, d'ailleurs, que cette réforme vise le succès, la qualité et l'efficacité.¹³

La réussite pour tous, la réussite du plus grand nombre, les réussites multiples, le plan Réussir de la Commission scolaire de Montréal, les plans de réussite des écoles, l'obligation de réussite est partout et est force de loi.

À travers ces discours, a-t-on développé un modèle de réussite scolaire qui contribuerait au développement de l'élève tout en satisfaisant aux exigences de la société? La question se pose, car la réussite scolaire se conjugue à tous les aspects de la vie des élèves soit : à l'activité physique, au soutien à la défavorisation, à l'essor économique. En quoi ces discours se rejoignent-ils ?

Cette recherche nous permet de faire le point, d'évaluer et soupeser les éléments qui constituent la réussite scolaire et les valeurs qui la sous-tendent. En présence de cette polysémie et de cette diversité de points de vue, comment peut-on espérer mieux soutenir le système scolaire sans avoir une idée juste des attentes et des réflexions contenues dans les discours sur ce sujet ?

Enfin, nous nous devons de souligner que les années 2000 ont vu apparaître de nouvelles préoccupations relatives à la réussite émanant cette fois-ci du milieu des

¹³ Notons ici que les objectifs fixés par les États généraux se situaient à 85 % [soit une augmentation de 12 %] de diplomation au secondaire pour 2010. En 2010, le taux de diplomation était de 71 %.

affaires. Cet intérêt envers la réussite est-il une préoccupation envers l'éducation ? Notons que l'ajout dans la Loi de l'instruction publique de la loi 88¹⁴ qui impose une gestion axée sur les résultats découlant directement des milieux d'affaires oblige les gestionnaires des milieux scolaires à travailler différemment. Il est encore trop tôt pour en analyser les résultats. Mais, désormais, «résultats et réussite» sont intimement liés.

1.3 L'évaluation standardisée et les normes internationales

La prégnance de la réussite dans les sociétés occidentales et les instruments mis en place pour la mesurer suggèrent un consensus international sur le sens de la notion de réussite. Est-ce là une volonté ou une réalité ?

Au-delà du monde des affaires, la communauté internationale par l'entremise des évaluations standardisées mises en place par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) est maintenant un chef de file imposant quand on mesure la réussite. Toutefois, le constat de Mons (2012), à la suite de ses analyses des politiques européennes d'évaluation standardisée (OCDE 2003), met au jour l'ambiguïté de l'instrumentation au regard des acquis des élèves. D'entrée jeu, elle affirme que « les outils d'évaluation ne doivent jamais être conçus comme des instruments techniques neutres, ils sont au service d'une vision de l'école ». Si ces tests tentent de déterminer le niveau de réussite des élèves et que la vision qui en découle vise à standardiser la notion de réussite, une lecture plus approfondie des documents produits par l'OCDE, maître d'œuvre des évaluations de PISA, nous permettra d'établir plus clairement le cadre de ce qu'est la réussite pour cette organisation ainsi que la manière dont l'OCDE influence le monde de l'éducation.

Cette section de notre problématique s'intéresse donc au rôle et aux objectifs poursuivis par les différentes organisations lors de l'administration des tests standardisés comme

¹⁴ Ce projet de loi mise d'abord sur des changements dans la gouvernance et en démocratie scolaire. Ces changements entraînent une vision nouvelle de l'éducation passant de l'obligation de moyen à l'obligation de résultat donc à la reddition de compte.

PISA, TIMSS au regard de la réussite des élèves et de l'impact qu'ils peuvent avoir sur la vision de la réussite au Québec.

1.3.1 Origine des tests standardisés

Au cours du XXe siècle, les politiques éducatives des pays industrialisés ont évité les comparaisons internationales, et ce, jusqu'à la fin des années 50. Un des éléments déclencheurs est sans aucun doute l'exploit de l'URSS qui envoya un homme dans l'espace en 1957-1958. En effet, les États-Unis découvrirent ainsi la suprématie de l'URSS sur le plan technique et scientifique. L'OCDE et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ont alors commencé à élaborer des critères et des instruments d'évaluation des systèmes éducatifs à l'échelon international pour comparer l'efficacité des formations scientifiques entre différents pays. Les premières études comparatives furent menées par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Par ces comparaisons, l'IEA avait l'ambition d'associer la réussite scolaire à un certain nombre de variables sociales et éducatives.

En 1964, l'étude portait sur la réussite des mathématiques et fut menée dans douze pays différents. Cette étude fournit plusieurs informations relatives aux variables analysées : différences entre les sexes, l'intérêt des élèves pour les mathématiques, etc. Par la suite, la crise économique de 1970-1980 donna un dur coup à l'Angleterre et aux États unis. Leur contre-performance dans la gestion de cette crise comparativement à la réussite du Japon et de l'Allemagne fut attribuée en partie à l'éducation. La publication aux États-Unis du rapport *A Nation at Risk* (1983) allait d'ailleurs dans ce sens dénonçant entre autres, le manque de compétitivité. La National Commission on Excellence in Education a en effet publié un rapport alarmant qui stipule que les élèves n'apprennent pas les bonnes disciplines scolaires, qu'ils ne travaillent pas suffisamment et n'étudient pas assez. Les écoles souffrent de laxisme et n'ont pas de standards établis, plusieurs enseignants sont mal préparés. (Finn, 1989). Les comparaisons internationales des

systèmes éducatifs s'installent donc peu à peu. Les gouvernements et les organismes sont d'ailleurs convaincus que l'accroissement des connaissances et des compétences est la clé de la compétitivité économique. Pour eux, l'un des moyens les plus efficaces d'assurer la qualité des services éducatifs consiste à établir des standards nationaux et à les comparer avec ceux des autres pays.

Dans les années 1980, on assiste à la mise en place des procédures de reddition de compte (accountability), c'est toutefois en 1990 que la notion d'indicateurs de performance devient la référence pour mesurer la qualité de l'éducation (Normand, 2013). C'est d'ailleurs à cette époque que le gouvernement américain s'est fixé plusieurs objectifs dont celui, entre autres, de rendre les élèves américains les meilleurs du monde en mathématique et en sciences en l'an 2000.

1.3.2 Les évaluations standardisées et leurs effets

Il existe de nombreux programmes à travers le monde, des programmes nationaux, nord- américains, européens. Ceux-ci suscitent des débats tant en ce qui concerne le monde de l'éducation que de la politique ou dans les médias, notamment du fait que, ainsi que le précise Mons (op.cit.), aucune recherche n'a cependant encore démontré par quel processus ces tests pourraient permettre de faire progresser les acquis des élèves.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

L'un des programmes d'évaluation standardisée parmi les plus connus mondialement est le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Nous avons donc choisi d'en examiner plus profondément la pertinence et l'impact.

Le PISA se concrétise par une enquête découlant d'une évaluation normalisée à l'échelon international dont les instruments sont élaborés conjointement par les pays participants et sont administrés à des élèves de 15 ans scolarisés dans le cadre

institutionnel. Ce programme s'intéresse à trois disciplines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

Le PISA est une initiative concertée des pays membres de l'OCDE et d'un certain nombre de pays partenaires. En 2006, pour son troisième cycle d'évaluation, le PISA a pu compter sur la participation de 56 pays. « PISA 2006 » a évalué les trois volets de son programme. Par ces évaluations, il s'intéresse tant aux savoirs scolaires qu'aux compétences et aux connaissances nécessaires à la vie adulte (PISA, 2006). Les auteurs du cadre d'évaluation précisent spécifiquement que les pays participants concernés visent à déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve. Ce programme comporte trois caractéristiques particulières. Premièrement, son but est de mesurer les compétences sans lien direct avec les programmes scolaires nationaux. En second lieu, son échantillon n'est pas fondé sur un niveau scolaire, mais sur une tranche d'âge et enfin elle couvre un nombre important de pays. Cependant, en France, en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, ces évaluations ont été conçues pour poser un diagnostic général de la réussite scolaire des élèves (Normand, 2013). L'OCDE s'engage d'ailleurs dans un autre projet international (le projet INES) qui vise à identifier une série d'indicateurs de réussite scolaire valables pour l'ensemble des pays membres.

Selon PISA, des données d'une grande richesse qui alimenteront et éclaireront l'analyse de l'action publique découle de cette enquête de 2006. Ces données fournissent des informations relatives à l'impact de l'environnement social et des caractéristiques des écoles sur les résultats. Il faut donc tester les élèves pour savoir où nous en sommes, cet instrument est même censé améliorer les apprentissages des élèves donc les amener à la réussite. Les titres des documents qui proviennent de PISA en disent d'ailleurs long sur les préceptes qui sous-tendent ce programme.

- Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000 (OCDE, 2001)

- Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003 (OCDE, 2004)
- Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003 (OCDE, 2004)

L'analyse des évaluations standardisées

Les rapports d'analyse des résultats de ces évaluations standardisées fournissent des informations sur les résultats et le niveau de connaissances des élèves dont les pays se servent pour promouvoir l'éducation. Toutefois, nous devons reconnaître les limites de telles analyses. Elles n'examinent jamais, les styles d'apprentissages des élèves, la discontinuité entre le langage des enfants et celui utilisé dans les évaluations. On peut donc estimer que, ces tests génèrent un tri social tant par leur contenu que par leur forme, notions dont les auteurs des rapports ne tiennent pas compte.

D'autres éléments concernant le choix des matières évaluées peuvent être discutables. Ainsi les mathématiques ont été privilégiées parce qu'elles se présentent comme une discipline universellement et culturellement neutre (Purves 1987, Husen 1987), alors qu'il n'existe pas de curriculum international, cette matière est même secondaire dans certains pays. Le type de question utilisé peut aussi être étudié, les élèves sont-ils habilités à répondre à des questions ouvertes ou fermées? Enfin, leur confiance et leur intérêt le type d'encadrement et de soutien qui prévaut lors de la passation de ces tests sont-ils considérés dans l'analyse des résultats? Toutes ces questions subsistent et teintent les analyses d'une certaine subjectivité.

Selon Normand (2013), les contenus enseignés et les styles pédagogiques expliquent les écarts dans les résultats des différents pays. Ils peuvent découler d'une épistémologie rationaliste comme en France, humaniste ou individualiste comme en Grande-Bretagne ou bien pragmatiste comme aux États-Unis. Selon Broadfoot et Osborn (1992), il faut étudier le contexte des comparaisons internationales et analyser

les systèmes éducatifs des différents pays avant de diffuser des conclusions. Enfin, selon Mons (2003), ces tests demeurent des outils de pilotage du système. Alors pourquoi ces outils ont-ils pris tant d'importance dans les systèmes d'éducation mondiaux?

En fait, de nombreuses études ont été menées afin de déterminer l'efficacité des évaluations standardisées tant du point de vue national qu'international. Certaines de ces recherches considèrent que ces évaluations donnent des résultats impartiaux même s'il n'y a pas d'égalité des chances, ces tests donnent des chances égales aux élèves. A contrario, certaines recherches constatent que ces évaluations contribuent à creuser l'écart de performance entre les groupes sociaux différents, pour eux l'égalité des résultats n'est pas un objectif à poursuivre. Au total, aucun consensus ne se dégage actuellement autour des bienfaits des évaluations standardisées. Mais à qui servent ces comparaisons internationales ? Selon Normand (2013) :

Il s'agit d'un processus technique qui possède un intérêt pour ses promoteurs : il permet de transformer les qualités et les capacités des élèves en une mesure qui est utilisée pour informer les usagers et les administrateurs de l'éducation, établir les classements entre pays et juger d'une compétition internationale, justifier des décisions politiques concernant l'amélioration et l'efficacité des systèmes éducatifs. On est en droit de se demander de quel type de décisions il s'agit. Certaines études allèguent que ces décisions s'appuient sur une vision commune et partagée : le capital humain est un facteur essentiel à une économie fondée sur la connaissance dont il faut chercher à améliorer l'efficacité et la rentabilité [...] Des études ont déjà démontré que cette vision économiste engendre des effets pervers sur l'administration des systèmes éducatifs.

La conception de la réussite du point de vue international devient donc tributaire de ces prises de position. Ce qui justifie sans doute l'importance que revêtent les résultats de ces tests auprès de nos décideurs.

Analyse du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Avec la mondialisation, PISA est devenu un acteur incontournable dans le monde de l'éducation et jouit d'une place privilégiée dans les discours des gouvernements de l'OCDE. Sjøberg (2012) est l'un des seuls chercheurs à s'être penché en profondeur sur la question de la validité du PISA, et la forme même de ces tests qui peuvent susciter des écarts dans les résultats. Nous en relevons les principaux éléments qui nous permettront d'évaluer l'influence de ce programme dans l'élaboration des politiques éducatives des différents gouvernements. D'entrée de jeu, il importe d'énoncer la mission que l'OCDE se donne par l'entremise du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

[...] dans une économie mondialisée, évaluer les progrès des systèmes scolaires à l'aune de normes internationales ne suffit plus, il faut les mesurer sous une perspective internationale. L'OCDE a relevé le défi avec la mise en œuvre du PISA qui « évalue la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes d'éducation dans quelques 70 pays qui, ensemble, représentent neuf dixième de l'économie mondiale. » (OCDE, 2010a, p.69)

Selon Sjøberg (2012), PISA peut être considéré comme faisant partie d'une tendance politique internationale actuelle où les concepts et les idées de l'économie de marché sont maintenant liés au système d'éducation.

Des termes comme qualité, efficacité, transparence, accountability et valeur de l'argent sont utilisés (souvent avec une charge positive) pour des réformes de nature politique, dans de nombreux secteurs publics tels que les enseignements primaire, secondaire et supérieur, la culture, la santé et les soins. [...] L'autre perspective politique économique est celle de la mondialisation. [...] Le besoin d'un marché du travail souple et mobile requiert en matière d'éducation des normes collectives, des systèmes communs pour les examens, les diplômes et les compétences. (p.69)

Même si PISA n'affiche pas ces aspects politiques et économiques comme objectifs explicites, l'OCDE joue un rôle important dans la promotion des normes communes d'indicateurs et d'évaluations. De plus, les résultats sont fortement utilisés par les experts de l'OCDE pour fournir des « expertises indépendantes » aux pays membres.

L'OCDE, dont le nom reflète le mandat : Organisation de coopération et de développement économique, est l'organisation des pays hautement industrialisés et développés sur le plan économique. L'OCDE représente l'économie, et non l'éducation, car son but est avant tout de « promouvoir des politiques et de fournir des normes pour le développement économique dans une économie mondiale de libre marché. » Le droit qu'elle s'est donné d'intervenir dans l'éducation réside dans le fait que l'éducation soit un atout majeur dans le développement de la compétitivité nationale. Cette économie mondiale est dominée par les sciences et le développement des technologies. Pour l'OCDE, la lecture, les mathématiques et les sciences représentent les éléments à développer pour soutenir cette compétitivité. Par conséquent, le choix des domaines de connaissances envoie implicitement un message au grand public et aux politiques : voilà ce qui est important d'apprendre dans les écoles pour la vie future. Les questions que PISA pose dans ses pages d'accueil vont d'ailleurs en ce sens « Les étudiants sont-ils bien préparés pour les futurs défis? Peuvent-ils analyser, raisonner et communiquer efficacement? Ont-ils la capacité de continuer à apprendre tout au long de la vie? »

Selon Sjøberg (2012), PISA affirme qu'il ne cherche pas à évaluer des programmes scolaires ou des connaissances acquises alors que d'autre part il prétend que les tests évaluent « la qualité, l'équité, et l'efficacité des systèmes d'éducation » [...] :

Le problème fondamental des évaluations de PISA est leur ambition de « mesurer » la qualité du système éducatif des pays à l'aide d'indicateurs communs, universels, indépendants des systèmes scolaires, des structures sociales, des traditions de la culture, des modes de vie et des modes de production. Les évaluations prétendent mesurer « comment la jeune génération est prête à relever les défis du monde de demain ». Une telle ambition suppose que ces défis soient plus ou moins identiques pour les jeunes, quels que soient les pays et les cultures. (p.70)

Sjøberg (*ibid.*) poursuit en soulevant l'influence de PISA (donc l'OCDE) sur les nouvelles réformes de l'éducation. En fait, PISA exerce une pression politique afin d'harmoniser les institutions nationales comme les systèmes éducatifs des pays et de

promouvoir la concurrence sur la scène éducative mondiale. Toutefois, l'éducation devrait être fondée sur les décisions nationales. Ces décisions sont au cœur de l'identité nationale. Jusqu'à aujourd'hui, l'ensemble de ces lois et règlements représentait le mandat qu'une société donne à ses écoles. Force est de constater que de plus en plus PISA sert à légitimer les réformes dans le domaine de l'éducation. Par exemple, en Norvège sous Clemet (2001-2015) une série de réformes ont été légitimées en se référant aux résultats des évaluations internationales, principalement PISA. Pour lui, « la Norvège est une école perdante.¹⁵ »

Récemment, le gouvernement canadien, par l'intermédiaire de son ministre du travail Jason Kenney, proposait des restructurations importantes au regard de l'éducation inspirées de PISA.¹⁶ Le lien entre le travail et l'éducation est maintenant clairement établi.

¹⁵ « Dans le rapport adressé à la Norvège en 2008 : le pays devrait augmenter les différences de salaires, réduire les dépenses publiques, augmenter le taux de chômage, réduire le niveau de paiement des congés maladie et réduire les pensions pour handicapés (OCDE 2008). Ce rapport soumis par l'OCDE avait le système éducatif comme point de mire. En s'appuyant sur les données recueillies par le PISA, les conseils de l'OCDE sur le plan éducatif suggèrent : les écoles norvégiennes peuvent s'améliorer par la fermeture des petites écoles, l'augmentation de la taille des classes, le recours à davantage de tests d'évaluation, la publication des résultats par école et la révision du salaire des enseignants au vu des résultats des tests. [...] une augmentation des dépenses concernant les écoles n'aura aucun effet. » Sjøberg (2012),

¹⁶ « Un nouveau rapport commandé par le Conseil canadien des chefs d'entreprises est publié en prévision de la rencontre des ministres provinciaux de l'Éducation et du Travail ainsi que de représentants des entreprises à Charlottetown. Seul le gouvernement fédéral peut faire preuve de leadership et créer une stratégie nationale d'éducation [...] les provinces et les territoires devraient former une agence responsable de l'éducation et de la formation qui établirait des objectifs pour chaque phase d'apprentissage. [...] créer un organisme (de surveillance) pour suivre la progression de ces objectifs. Le document invoque les statistiques de l'organisme pour la coopération et le développement économique l'OCDE voulant que le Canada tire de l'arrière en matière d'apprentissage par rapport aux autres pays de la planète. [...] une comparaison est établie avec l'Allemagne, où les employeurs travaillent de concert avec les gouvernements et les enseignants pour créer une main-d'œuvre hautement qualifiée ». (Jason Kenney, ministre du Travail) *La Presse* 7 juillet 2014 *La presse canadienne*

Pourtant, PISA n'aborde pas les aspects fondamentaux des finalités éducatives de beaucoup de pays tels que l'équité, l'empathie, la solidarité, la curiosité. Sjøberg (2012) poursuit d'ailleurs en ce sens.

Personne ne peut contester la nécessité de vérifier si les jeunes développent les connaissances et les compétences nécessaires pour relever les défis qu'ils rencontreront en tant que citoyens. Cependant, les difficultés inhérentes aux évaluations sont rarement discutées. (p.79)

Mais le public, les médias et les décideurs considèrent ces résultats comme des faits une mesure objective et neutre. Ils doivent être conscients des dangers de l'utilisation de données pour justifier et légitimer des réformes de l'éducation, réformes qui vont à l'encontre de ce qui a été largement admis comme les pratiques pédagogiques ayant fait leurs preuves.

Alors qu'il y a 50 ans, le concept de réussite scolaire était quasi inexistant dans le système éducatif du Québec, il est devenu un outil de développement économique et mondial. Assistons-nous comme le dit le sociologue, Michel Perron (2012) à un mouvement social dont l'enjeu serait la persévérance scolaire¹⁷ ? L'évolution et l'utilisation de ce concept nous conduisent inévitablement à remettre en question la place et la signification de la réussite scolaire et éducative dans les discours pédagogiques.

1.4. Question de recherche

La réussite est le fruit d'une politique nationale qui a vu le jour avec le Rapport Parent en 1964. Elle s'est transformée en injonction sociale, en attracteur idéologique au sens où Bernard Charlot (1997) l'utilise. Alors que les facteurs qui l'influencent sont nombreux et touchent plusieurs disciplines de recherche : la pédagogie, la sociologie, l'économie, la philosophie ou la politique, cette injonction se traduit par une volonté internationale d'uniformisation dans un contexte de mondialisation et d'économie de

¹⁷ Cette question est l'objet d'une recherche en soi.

marché où l'éducation est au service de ces diktats. Au regard de cette volonté internationale de contribuer à la réussite des élèves, il nous semble important de faire le point et de comprendre de quoi il est question. Notre objectif vise donc à déterminer comment la réussite scolaire est définie dans le discours noosphérique actuel en éducation. Pour y arriver, nous analyserons les discours pédagogiques.

Les discours pédagogiques sur la réussite trouvent leurs assises dans un système qui transite par des organisations internationales, le gouvernement, les syndicats, les commissions scolaires et les chercheurs pour arriver dans les écoles et dans les classes. Devant la diversité des intérêts de ces organisations, analyser la teneur, les divergences et les convergences des propos étayées dans ces discours au regard de la réussite scolaire et éducative prend tout son sens. Nous nous demanderons donc, quelles sont les caractéristiques des discours sur la réussite et quelles sont leurs articulations respectives?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Afin de bien situer notre question de recherche, nous définissons, dans un premier temps, le *discours*, terme qui a beaucoup évolué au cours des cinquante dernières années. Tantôt apparenté à la linguistique, à la sociologie, à l'éducation ou à la politique, le discours est à la fois analysé pour son contenu et pour sa forme. Nous spécifions donc les types de discours pour en établir une typologie répondant aux besoins de notre recherche. Enfin, nous traitons de l'équivocité qui existe entre la réussite éducative et la réussite scolaire. En conclusion, ce cadre conceptuel nous permet d'établir les balises de notre recherche et de préciser notre question.

2.1 Discours

Le terme de discours, très utilisé en sciences humaines, a en fait, plusieurs sens. À l'origine, il provient de la linguistique. Depuis Saussure (1910-1911), plusieurs acceptions portant sur la parole et la langue ont été formulées. L'importance de se positionner quant à la définition à adopter se justifie, car ce choix déterminera le type d'analyse du discours qui sera privilégié. D'ailleurs, les définitions possibles couvrent un large spectre allant d'une vision macro à une autre micro.

2.1.1 La dimension linguistique du discours

En nous référant à Harris (1969) et à Greimas (1966), linguistes reconnus, nous réalisons que leurs travaux, a priori similaires dans le concept et dans le développement (le discours et l'analyse du discours), ont abouti à deux niveaux d'analyse complètement distincts. Ainsi, pour Harris (1969), le discours est considéré comme un tout déterminé, constitué d'une séquence de formes linguistiques disposées en phrases

successives, axé sur la syntaxe. De son côté, Greimas (1986) le définit comme un tout de signification qu'il convient d'analyser sémantiquement. Pour Harris, l'analyse interprastique décrit des régularités syntaxiques et pour Greimas, elle désigne des régularités sémantiques et est transphrastique. Par la suite, Reboul (1984) et Sarfati (1997) ont fourni différentes acceptions. Reboul reprend brièvement les trois sens qu'on attribue le plus souvent au concept du discours.

Tout d'abord, dans son sens usuel, le discours est un ensemble cohérent de phrases, prononcées publiquement par la même personne sur un sujet donné. Par extension, il peut désigner un texte écrit. Mais c'est finalement un genre assez limité, surtout dans notre culture, une production quelque peu rituelle et solennelle. Pour les linguistes actuels, le sens linguistique restreint définit le discours comme « une suite de phrases formant message, ayant un commencement et une clôture » (Dubois 1973), il est donc linguistique, égal et supérieur à la phrase. Par exemple, une maxime, un article, un rapport d'inspection, une circulaire administrative, un livre répondent à cette définition. Enfin dans son sens linguistique élargi, on entend par discours, un ensemble de discours (au sens restreint) émanant d'un même individu ou d'un même groupe social et présentant des caractères linguistiques communs (Reboul, 1984).

De son côté, les travaux de Sarfati (op.cit.) l'ont amené à colliger et à résumer sept acceptions reconnues du discours provenant de divers chercheurs. Les cinq premières relèvent de la dimension linguistique alors que la sixième et la septième touchent davantage la dimension sociale.

- Le langage mis en action, le discours équivaut à « parole ».
- Tout énoncé supérieur à la phrase, donc des suites de phrases dont on considère les règles d'enchaînement.
- Au sens de Benvéniste, linguiste français, le discours désigne l'instance d'énonciation. Dans ce sens, il s'oppose au récit. Le discours se définit comme le précise Sarfati [1997] par une énonciation supposant un locuteur et un auditeur et par la volonté du locuteur d'influencer l'auditeur.
- Le discours peut aussi être conversation.

- Selon Guespin, l'énoncé c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques. Le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme du discours.
- Selon Maingueneau, le discours est un système des contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale et idéologique.
- Tout système de signes non verbal. Cette dernière acception nous indique que le discours ne se limite pas au verbal il se réfère également « aux réseaux de signification (ou de signifiante, selon Benvéniste, 1974, p.45) qui s'articulent au verbal (espaces, sonorités, couleurs gestualité, pratiques diverses) » p.15.

Nous retenons de Reboul le sens linguistique élargi qui représente un ensemble de discours qui peut provenir d'un groupe social. De son côté, Sarfati fait ressortir plusieurs éléments qui contribueront à déterminer notre propre définition. Nous retenons : les règles d'enchaînement; une énonciation supposant un locuteur qui a la volonté d'influencer un auditeur; le discours comme un système de contraintes, un ensemble d'énoncés produit à partir d'une position sociale et idéologique et le système de signes non verbal.

2.1.2 La dimension sociolinguistique du discours

Au cours des 30 dernières années, les chercheurs ont davantage étudié l'impact des discours que leur structure; l'analyse du discours a pris une tangente sociale. Ainsi, quittant la sphère linguistique, Maingueneau (1976) fait du concept du discours un « système des contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale et idéologique ».

Pour sa part, Foucault (1969) a énormément influencé les approches d'analyse de discours par la conceptualisation qu'il a faite du discours. Dans *L'archéologie du savoir*, il définit « ce qui peut et doit être dit (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.) à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée » (Maingueneau, 1987). En introduisant

le discours comme élément sociologique plutôt que linguistique, il a ouvert la voie à une nouvelle vision d'analyse du discours.

Rogers (2011) a d'ailleurs poursuivi dans cette voie dans son livre *An introduction to critical approaches to discourse analysis*. Elle a colligé et classé les diverses approches et méthodes d'analyse du discours élaborées par différents chercheurs, dont Gee, Fairclough et Kress. D'entrée de jeu, elle convient que le discours s'est vu attribuer plusieurs significations, selon elle, il se situe entre la linguistique et la sociologie. Le discours est à la fois le reflet de pratiques sociales, un processus et une finalité.

La distinction qu'introduit Gee (1996) est intéressante: « [a] discourse is an association of socially accepted ways of using language, other symbolic expressions and artifacts of thinking, feeling, believing valuing, and acting that can be used to identify yourself as a member of a socially meaningful group » (Rogers 2011.p.144-6). En fait, une traduction libre nous amène à reformuler la pensée de Gee : il définit le discours comme l'ensemble des différentes manières socialement admises d'employer la langue et ses expressions et de traduire les objets de la pensée, des sens, des croyances et des actions permettant de s'identifier en tant que membre d'un groupe socialement significatif. Dans un deuxième temps, il distingue le « Discours » avec un grand *D* et le « discours » avec un petit *d* :

I use the term «Discourse» with a capital D. I use this term because such groups continue through time [...] and we can see them as communicating (discoursing) with each other through time and history, using as their temporary mouthpieces. I use the term discourse, with a little d, to mean language in use or stretches of oral or written language in use.

When we enact an identity in the world, we do not just use language all by itself. We use language, but we also use distinctive ways of acting, interacting with others, believing, valuing, dressing, and using various sort of objects and tools in various sorts of distinctive environments. (p. 36)

En fait, le discours avec un petit *d* fait référence à la syntaxe, à ce qui est écrit et dit alors que le discours avec un grand *D* évoque ce que nous sommes, il exprime les croyances, les valeurs en s'appuyant sur les systèmes de signes que les gens ont à leur disposition. Cette distinction souligne que la forme du langage ne peut pas exister indépendamment de la fonction de la langue et de l'intention des locuteurs.

Fairclough (1992) combine les théories linguistiques de Halliday et celles inspirées du marxisme et propose de considérer le discours comme une forme de pratique sociale plutôt qu'une activité purement individuelle. Cela implique que le discours est un mode d'action par lequel les gens peuvent agir sur le monde en plus d'être un mode de représentation, il ajoute que le discours ne se limite pas à cette pratique, mais incarne la signification du monde et la construction de cette signification. Le lien entre l'action et le discours devient indéniable. Le discours entraîne-t-il l'action ou est-ce l'action qui entraîne le discours? Smith (2005), puise sa conception du discours dans ses études sociologiques sur les femmes. Elle en déduit que l'action structure le discours. Sa définition du discours se rapproche beaucoup de la conception de Foucault :

The conception of discourse used in this book builds from Foucault's use. Discourse refers to trans local relation COORDINATING the practices of definite individuals talking, writing, reading, watching, and so forth, in particular local places at particular times. People participate in discourse, and their participation reproduces it. Discourse constrains what they can say and write, and what they can say or write reproduces and modifies discourse. Though discourse is regulated in various ways, each moment discourse in action both reproduces and remakes it. (p. 224)

Notre compréhension de cette définition du discours est que Smith (op.cit.) l'a construite à partir de ce que Foucault en a dit. Pour elle, les discours ont une relation directe avec les actions proposées et celles à venir. Les discours dictent ce que les gens peuvent dire et écrire, mais ce qu'ils disent et écrivent reprend et modifie les discours. Pour Smith, le corps et l'esprit sont intimement liés. Le corps n'est pas quelque chose à être examiné ou même théorisé. C'est plutôt le site de la conscience, de l'esprit, de la pensée, de la subjectivité. Elle renverse la relation traditionnelle entre l'esprit et le

corps dans laquelle l'esprit peut examiner, explorer et réfléchir ce qui provient du corps. Fort de cette interprétation, le discours se recrée dans les faits et gestes du peuple. Le concept de discours se définit donc de différentes façons, il nous appartient de cibler les caractéristiques que prendront les discours que nous comptons analyser. Conséquemment, en tenant compte à la dimension sociale des discours, nous la circonscrivons en optant pour la définition de Sarfati :

Objet de connaissance de l'analyse du discours (il) désigne l'ensemble des textes considérés touchant leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production. [...] Un discours inclut les genres à partir desquels des textes sont produits. Trois critères caractérisent un discours : sa situation sociologique relativement à un groupe social donné (positionnement), la qualité de son support médiatique (inscription), le régime de relations qui règlent les rapports que les textes qui en procèdent entretiennent entre eux ou avec d'autres textes d'un autre type de discours [intertextualité] (2005, p.16)

Cette définition fait référence au sens élargi du discours que donne Reboul, conserve le regard social de Rogers en tant que reflet de nos pratiques sociales tout en respectant le concept de Maingueneau qui allie contraintes et production d'un ensemble illimité d'énoncés. Cette définition balise le contenu des discours qui fait l'objet d'analyse. En fait, ces trois auteurs mettent l'accent sur les conditions de production qui émanent de différentes positions sociales et idéologiques et surtout sur la notion d'ensemble, ce qui nous permet d'analyser l'intertextualité du discours.

Le choix de cette définition s'impose aussi par la référence qu'elle fait aux conditions de production. Il nous semble que ce sont justement ces conditions qui justifient la portée que les utilisateurs veulent donner à leur discours. Pour nous, ces conditions incluent le concept d'hypertextualité qui « selon la définition qu'en propose Genette permet d'identifier « toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur (que j'appellerai *hypo texte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle d'un commentaire » (Sarfati, 2005, p.50). De plus, il est aussi important de souligner que, selon nous, chaque discours est idéologique et que les discours

idéologiques sont au service d'un pouvoir. Les discours peuvent être plus ou moins rationnels, objectifs ou même scientifiques. Ils sont idéologiques du moment que leur but tacite est toujours de légitimer un pouvoir.

2.2 Discours pédagogique

Notre recherche analyse les discours pédagogiques, nous distinguons donc le discours au sens général du discours pédagogique et de ses champs d'intervention. Le discours pédagogique se définit, selon Reboul (1984), comme l'ensemble des discours sur l'éducation.

Nous privilégions la notion de discours noosphériens de l'éducation. Introduit d'abord dans un contexte théologique par Teilhard de Chardin, le terme a été repris par Chevallard (1991) dans le vocabulaire didactique. Nous reprenons la définition qu'en donne Sarrazy (2002) pour qui la noosphère correspond à

[...] une partie de l'espace social dans laquelle les représentants du système d'enseignement (les membres des commissions ministérielles, les représentants de la société – parents d'élèves, spécialistes de la discipline, auteurs de manuels, des revues scientifiques ou militantes [...]) pensent, négocient, débattent de ce qu'il convient de faire ou de changer dans le système d'enseignement. (p.11) ¹⁸

Ces discours pédagogiques noosphériens de l'éducation représentent le monde des idées provenant de l'éducation. À partir de cette notion, nous avons introduit une typologie pour nous permettre une analyse plus spécifique des différents discours.

Les typologies du discours posent problème depuis longtemps. Selon l'axe d'analyse privilégié, différents modèles ont vu le jour. On aura ainsi des typologies d'origine linguistique, sémiologique, sémantique ou politique. Pour bâtir la typologie propre à l'analyse que nous effectuons, nous nous sommes inspirés de différentes

¹⁸ Lorsque nous parlerons de noosphère, nous entendrons implicitement : le monde des idées sur l'éducation.

catégorisations. Dans un premier temps, nous avons examiné ce que nous propose Van der Maren (2004). La typologie qu'il a établie comporte trois types de discours :

Les discours pédagogiques regroupent les conférences, les colloques [...] les textes produits par le Ministère de l'Éducation ou des grands organismes (Conseil supérieur de l'éducation); les discours informatifs comportent « des textes techniques comme les procès-verbaux, les transcriptions d'entrevue, les histoires de vie » et enfin les discours scientifiques ou qui se prétendent comme tels, comportent en général un énoncé de problème, des éléments théoriques, une analyse de données empiriques et une conclusion théorique.

Cette typologie nous est toutefois apparue trop générale, les discours analysés sont tous en lien avec l'éducation et sont donc tous d'abord pédagogiques. En conséquence, en tenant compte de l'angle comparatif que nous voulons donner à notre recherche, nous avons opté pour les termes plus précis employés par Roiné (2009). Cette typologie privilégie les discours institutionnels qui proviennent des institutions et des organismes étroitement liés ou non au système d'éducation qui ont produit des communications à caractère pédagogique ou éducationnel, des organisations telles que les Ministères, les organismes gouvernementaux et internationaux, les commissions scolaires et le milieu des affaires, les discours syndicaux qui sont produits par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), la Centrale des syndicats du Québec [CSQ] ou l'Alliance des professeurs et des professeuses de Montréal (APPM) et les discours scientifiques qui réunissent quant à eux les recherches et les enquêtes. Nous avons toutefois introduit une sous-catégorie aux discours institutionnels. Afin de discerner clairement les discours institutionnels provenant des organismes reliés à l'éducation des autres provenant, entre autres, du milieu des affaires, nous identifierons d'une part les discours institutionnels éducatifs et d'autre part les discours institutionnels généraux.

Nous utiliserons donc les termes suivants : le discours institutionnel éducatif, le discours institutionnel général et le discours scientifique. Le discours syndical et le discours informatif produit par les intervenants du milieu scolaire et ceux d'origine médiatique ne seront pas analysés. Dans le cadre de notre recherche, nous avons

restreint notre corpus à certains discours institutionnels et scientifiques. Notre choix sera justifié au chapitre trois qui traite de la méthodologie.

2. 3 Discours pédagogiques argumentatifs

Conformément à leur nature, les discours pédagogiques comportent une part importante de rhétorique qui se rapproche du discours juridique (Angenot 1989). De ce fait, ces discours qui visent à persuader et à convaincre sont considérés comme des discours argumentatifs. Se référant aux travaux d'Angenot (ibid.), Van der Maren (2004) poursuit,

On ne peut pas ne pas voir une similitude entre leur style (administrateurs, ministères et penseurs de l'éducation) et le style juridique [...] Ces discours sont empreints de légitimation : il leur importe de dire ce qui est bien ou mal, ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire [...] ils utilisent un style qui convainc, et dont la persuasion est assez efficace pour qu'on ne puisse pas faire autre chose que d'exécuter l'instruction du message une fois qu'il a été lu ou entendu. (p.425)

C'est ainsi qu'à l'instar d'Angenot, nous qualifierons les discours pédagogiques sélectionnés de discours pédagogiques argumentatifs.

Appelons discours pédagogique argumentatif un ensemble de propos, traitant d'éducation, spécialement ordonnées (stratégies) à l'établissement d'une position et de son bien-fondé (modèle de rigueur) dans la perspective d'assurer la recevabilité, d'accroître l'étendue de sa reconnaissance, d'ouvrir et d'engager à l'action dans une direction privilégiée. (1989, p.42)

Cette définition avait d'ailleurs déjà été introduite par Grize (1971), épistémologue suisse, qui avait établi qu'il est possible de concevoir l'argumentation comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un. À l'instar de Smith (op.cit.), nous réitérons le lien entre le discours et l'action. Ce lien corrobore le besoin d'utiliser l'analyse argumentative.

Rares sont les actions qui ne réclament pas la coopération de quelqu'un d'autre, ou tout au moins sa bienveillante indifférence. Pour cela, l'action passe par le discours [...]. Tout ceci ne me permet certes pas de formuler une définition de l'argumentation, mais d'en aborder l'étude en tant qu'elle

est conçue comme une activité discursive pratique qui vise à intervenir sur des jugements, des opinions, des préférences. (Grize, 1971)

De façon plus explicite, Angenot (1996) décrit le discours pédagogique argumentatif comme un ensemble de propos réfléchis,

- exposés avec compétence pour susciter l'intérêt de partenaires, de collaborateurs ou d'interlocuteurs ciblés;
- attelés à des prémisses introduites au moment opportun et destinées à constituer et à renforcer une base commune d'accords préalables;
- fermement tenus et engagés pour la défense d'une cause conçue comme juste, modélisante et mobilisatrice (émergence et propagation du jeu de préférences) :
- spécialement ordonnés à l'articulation d'une position et à l'établissement de son bien-fondé (structuration du jeu des préférences) :
- communiqués dans l'intention d'accroître l'étendue de sa reconnaissance, d'ouvrir et d'inciter à l'action dans la direction ordonnée à l'intention dominante du propos » (p.85-86)

Les discours pédagogiques entourant le concept de réussite sélectionnés pour notre corpus empruntent essentiellement une forme idéologique et argumentative¹⁹.

2. 4 Analyse argumentative et structurale des discours

Notre méthodologie est constituée de deux niveaux d'analyse : l'analyse de contenu et l'analyse argumentative. Ces analyses sont supportées par des théories d'analyse du discours. Plusieurs théories d'analyse du discours existent. Dans notre recherche, nous avons privilégié la portée argumentative du discours et la structure de ces discours ce qui nous a menés au modèle d'analyse développé par Angenot, modèle basé sur les techniques de couplage de notions et de dissociation de notions de Perelman (1988).

¹⁹ Nous adoptons la définition de Grize (1971) qui circonscrit la notion d'argumentation autour du discours argumentatif et la définit comme l'ensemble des stratégies discursives d'un orateur A qui s'adresse à un auditeur B en vue de modifier, dans un sens donné, le jugement de B sur la situation

Afin de bien expliciter notre choix, nous nous permettons de reprendre les propos qu'Angenot tient dans son texte qui traite d'innovation pédagogique pour les adapter à notre objet de recherche. Angenot précise que

pour réussir à élaborer dans toute sa cohésion un projet d'innovation pédagogique d'une certaine ampleur [dans la présente recherche, le projet est *la réussite*] et à en exprimer les plus fines articulations, pour assurer sa recevabilité auprès du plus grand nombre de décideurs, de collègues, de participants impliqués [...] il paraît inévitable de recourir aux ressources des stratégies argumentatives. Un tel projet se doit donc de se présenter sous la forme d'un discours pédagogique argumentatif. [...] La cohésion de ce discours tient à sa capacité de conjuguer dans un propos cohérent et continu deux démarches concluantes : celle qui établit les faits et les vérités dans un cadre particulier et à l'aide d'instrument et de formules précises (procédures à caractère plus strictement démonstratif) et celle qui plaide une cause (procédures visant davantage à faire reconnaître et partager le bien-fondé de convictions et d'orientations de l'action). (Angenot 1996 p.113)

Angenot vient ainsi de corroborer les principes de base de la dissociation de notion ou des couples de notions opposées. L'utilisation qu'il fait de cette méthode d'analyse argumentative se développe à partir du modèle qu'il a mis au point : le modèle CRAF. Angenot a structuré les composantes du discours argumentatif sous forme de propositions qui permettent de décrire les ordres et les états de la réalité qu'il est pertinent de prendre en considération. Ces propositions sont décrites selon les quatre fonctions qui devraient se retrouver dans les discours argumentatifs. Ainsi nous retrouvons celles qui du point de vue du discours, décrivent les ordres, les états de la réalité (Réalité : R); celles qui expriment les valeurs et les convictions à promouvoir (Conviction : C); celles qui prescrivent les actions à entreprendre (Action : A) pour contribuer à régler conformément aux valeurs ou aux convictions (C), les problèmes identifiés dans les états de fait, les bilans et les diagnostics (R) : celles enfin qui permettent de renforcer à l'aide d'outils appropriés, la vérité, la pertinence ou la légitimité les propos exprimés par les trois autres. (Fondements : F). Angenot ajoute un élément essentiel à son modèle. Au-delà des fonctions exercées par les propositions, il est nécessaire de déterminer l'élément central un noyau autour duquel gravite toute

l'argumentation pour devenir cohérente, c'est ce qu'Angenot appelle la conception de juste cause (CJC) :

Les propositions concernant la conception de juste cause (CJC) rappellent tout d'abord que les objets et les champs d'intérêt centraux à soutenir par le discours sont animés par un idéal concret de justice sociale et requièrent, à ce titre, une élaboration conceptuelle et référentielle explicite. (Angenot, 1996 p. 114-115).

Le but est de pouvoir décrire et analyser l'articulation des quatre fonctions dans les discours pédagogiques, tant institutionnels, éducatifs et généraux que scientifiques. Par la suite, cela nous permet de comparer les démarches argumentatives selon la provenance des discours au regard des fonctions et des conceptions de juste cause.

2.5 Question spécifique de recherche

Il nous apparaît important de cartographier les significations de la réussite et de le faire en étant attentif aux positions des locuteurs. Cela nous permettra d'établir les limites de cette notion et d'en évaluer ultérieurement les conséquences et les impacts sur notre système d'éducation.

Toutefois, si nous définissons le discours comme un ensemble de textes considérés dans leurs conditions de production et que le discours pédagogique représente une forme spécifique du discours argumentatif, ces paramètres doivent nous guider dans l'examen de l'objet de notre recherche, soit les usages de la notion de réussite dans les discours pédagogiques actuels. C'est pourquoi nous devons procéder à une analyse spécifique des caractéristiques et des conditions de production des discours, à l'identification de la juste cause et à l'examen des fonctions argumentatives utilisées dans les discours.

Notre question de recherche se doit donc d'être spécifiée à la lumière de ces précisions. En tenant compte des caractéristiques des organisations éducatives de l'identification de la juste cause, comment l'analyse argumentative de ces discours traduit-elle la réussite scolaire ou éducative?

L'objectif général de cette recherche vise donc à analyser les discours pédagogiques sur la réussite. De façon précise, nous tenterons de comprendre de quelle manière leurs composantes et leurs fonctions argumentatives s'articulent les unes par rapport aux autres et quels liens peuvent être faits entre les différents types de discours.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche se qualifie de spéculative théorique aux enjeux nomothétiques. Elle est spéculative, car elle vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques et ne travaille pas sur des données empiriques. L'écrit et le texte constituent donc la source première de ces énoncés (Van der Maren 2004). Il est important de souligner que « ce type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un "réel" observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation. » (Martineau, Simard et Gauthier 2001). La théorisation sera produite par des énoncés théoriques antérieurs. Dans ce cadre, les enjeux nomothétiques visent à dégager des structures, des régularités relatives à la réussite scolaire et éducative. Toutefois, pour générer de nouveaux savoirs, caractéristiques de ce type de recherche, l'analyse de discours produits par les enseignants devrait être considérée. Cette recherche n'en tient pas compte.

Les écrits sur la méthodologie de travaux théoriques et spéculatifs sont peu nombreux. En nous inspirant des travaux de Martineau, Simard et Gauthier (2001) et des trois axes de l'activité scientifique reliés à ce type de recherche, nous avons privilégié une méthodologie qui combine différentes approches. Ainsi cette méthodologie se développera autour du modèle d'analyse des contenus manifestes de Van Der Maren²⁰ (2004, 2007) et des travaux de P. Angenot sur l'analyse rhétorique des textes par

²⁰ *Op. cit.* et Van der Maren, J. M., La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement,

l'analyse argumentative. Nous démontrerons comment ces modèles s'articulent pour devenir complémentaires.

3.1 Le positionnement des organisations productrices de discours

La méthodologie que nous utilisons nous oblige à déterminer les éléments qui vont caractériser les discours qui seront analysés.

Étant donné l'importance que revêt la réussite éducative ou scolaire du point de vue sociétal, il devient incontournable d'examiner ces discours dans leur interaction avec la société. Bien avant les travaux de l'OCDE, Bertrand et Valois (1982) ont établi le lien entre la société et l'éducation. « L'école n'évolue pas dans un vase clos dans la réalisation de sa mission [...] la conjoncture mondiale et le contexte local ont une incidence directe sur l'élaboration des finalités de l'éducation » (St-Pierre 2010, p18). Après s'être interrogés sur les liens « entre l'école et la société particulièrement ceux qui réunissent l'école et les types de sociétés qui diffèrent de la société industrielle » Bertrand et Valois (1999) ont aussi examiné les liens qui relient les différentes sphères de la société aux organisations éducatives c'est-à-dire les organisations dont le mandat est de fournir une éducation aux membres de cette société.

En établissant un lien entre l'organisation éducative et les structures sociétales, Bertrand et Valois ont fait une analyse du fonctionnement de la société qui s'appuie sur la notion de paradigme et ils ont mis au point une analyse systémique qui met en valeur les relations dialectiques entre la société et ses organisations éducatives. De cette analyse systémique, ils ont identifié les caractéristiques d'une organisation éducative. Ces caractéristiques nous serviront de base pour l'analyse de contenu qui sera explicitée dans la méthodologie. Afin de déterminer les caractéristiques des organisations qu'ils conçoivent comme des systèmes, Bertrand et Valois (1999) se sont inspirés de différentes approches systémiques

Nous nous sommes inspirés de trois types d'approches systémiques que nous avons intégrés dans notre analyse des relations entre l'éducation et la

société : l'approche centrée sur l'autonomie des systèmes; l'approche centrée sur l'activité du système (Mélèze 1972) qui met en évidence le processus : entrée, traitement et sortie, ainsi que les sous-systèmes responsables de ces activités; l'approche centrée sur la globalité du système (De Rosnay 1975) qui constitue une forme d'analyse de type macroscopique révélatrice des conséquences des actions par les acteurs d'un système. p.22

Dans le cadre de notre recherche, nous croyons donc qu'il est essentiel de positionner les discours dans le cadre de l'organisation éducative qui les a produits donc d'en déterminer les caractéristiques. Ainsi, en considérant les organisations éducatives comme des systèmes, nous pouvons retenir la définition suivante de Bertrand et Valois (1999) :

(les organisations éducatives) sont une composante d'une organisation plus grande appelée la société. [...] ensembles d'éléments structurés qui visent certaines fins déterminées par les orientations de la société. [...] Elles possèdent une certaine autonomie et elle peut intervenir sur ses propres orientations fixées par la société soit en les acceptant, les adaptant ou les contestant. (p.22)

Pour chacun des discours, les caractéristiques fondamentales qui apparaissent dans notre analyse de contenu, au regard de l'organisation éducative sont les suivantes :

- Les fins, objectifs et buts;
- L'identification de l'ensemble des activités et des processus qui se déroulent dans le temps;
- La structure et les acteurs en présence, les fonctions exercées, l'environnement et le milieu où s'exercent ces fonctions.

Pour bien comprendre le cadre dans lequel nous utilisons ces caractéristiques dans notre analyse, nous établissons les éléments de définitions que nous avons retenus en fonction des travaux de Bertrand et Valois (1999).

3.1.1 Les fins, objectifs et buts

Selon Bertrand et Valois (1999), les fins sont les conséquences lointaines, à certains égards, idéales et inaccessibles, quel que soit la période de temps considérée, mais nécessaire, incarnant pour une culture particulière le « bien ». Elles sont donc la raison

d'être d'une organisation, elles déterminent la cohérence de l'organisation. La vision, la mission, la structure d'une organisation doivent être régies par ces fins. Les fins prennent part au processus et à l'état final, en ce sens, les discours devraient promouvoir les fins déclarées²¹ des organisations. Les buts sont les conséquences ou les effets préférés qui ne peuvent être atteints en deçà d'une période spécifiée, mais qui peuvent l'être à long terme. Les objectifs sont les résultats ou les effets préférés qui peuvent être actualisés à l'intérieur d'une période de temps déterminé. La fin ultime de l'organisation éducative permet de concrétiser les orientations de l'organisation dans la réalité quotidienne et à les traduire en pratique. La réalisation de certaines fins passe par l'application de divers processus

3.1.2 L'identification de l'ensemble des activités et des processus qui se déroulent dans le temps

Les processus sont une suite d'opérations ou d'actions qui aboutissent à un résultat. Le processus est l'outil menant à la réalisation de certaines fins ou certains résultats exigés par la société aux sous-systèmes que sont les organisations éducatives. Cette obligation de résultat exige que les organisations soient dynamiques et changeantes.

Bertrand et Valois (1999) ont identifié trois types de changement : le changement opérationnel, le changement stratégique, le changement paradigmatique. Le changement opérationnel « contribue à assurer la permanence de l'organisation éducative comme sous-système structuré qui vise les mêmes fins. Ce changement s'exprime dans la tradition, l'inertie et les habitudes » (*Ibid.* p. 29) par exemple, modifier l'horaire d'un cours sans en changer le contenu.

Le changement stratégique est lié à l'adaptation : « il contribue au réajustement et à l'adaptation de l'organisation sans entraîner de modifications de fins » (*Ibid.*, p.29).

²¹ Une fin est considérée comme déclarée quand elle est explicitée dans le discours officiel concernant l'organisation éducative. Une fin est dite réelle quand les principaux effets de l'action de l'organisation éducative ne correspondent pas ou ne peuvent pas correspondre à la fin déclarée. (*Ibid.* p.25)

Par exemple, changer un enseignant pour un autre enseignant dans une matière donnée. Le changement paradigmatique commande une transformation radicale. L'organisation modifie alors la finalité en conséquence, la structure et l'ensemble des activités.

3.1.3 La structure et les acteurs en présence, les fonctions exercées, l'environnement et le milieu où s'exercent ces fonctions

Les organisations éducatives sont composées d'acteurs qui interagissent les uns avec les autres dans une structure plus ou moins complexe. Par exemple, les commissions scolaires possèdent une structure aux multiples ramifications comme en font foi la plupart des organigrammes de ces organisations. On y retrouve des organismes administratifs, des établissements scolaires, des services, une grande diversité de fonction. C'est d'ailleurs à partir de leur rôle dans la structure qu'on identifie un acteur; il peut être personnel-cadre, enseignant, ouvrier, professionnel.

Selon Bertrand et Valois (1999), de telles structures ont été créées pour permettre la gestion de la complexité. Toutefois, elles orientent aussi les choix des organisations, c'est pourquoi il nous apparaît important de les définir dans notre analyse et d'identifier les acteurs en présence.

3.2 Paradigmes éducationnels et contexte de production

Comme nous l'avons démontré, et au regard de l'acception de Sarfati (1997), les discours nécessitent des conditions de production qui émanent de différentes positions sociales et idéologiques. Afin de déterminer ces conditions, l'utilisation des paradigmes éducationnels élaborés par Valois et Bertrand (1999) nous apparaît l'outil le plus pertinent. En fait, la définition même des paradigmes éducationnels indique déjà les liens qui existent entre l'école et la société. Selon Bertrand et Valois (1999), le paradigme éducationnel constitue un lien entre le paradigme socioculturel qui émane de la société, et les pratiques pédagogiques :

Le paradigme éducationnel est bidirectionnel ; d'une part, il assure le passage des demandes de la société à l'organisation éducative et, d'autre

part, il traduit les résultats de la réflexion et la pratique pédagogique que l'organisation éducative veut transmettre à la société. [...] Cette dialectique touche les réflexions et les pratiques pédagogiques [...] D'une part, le paradigme éducationnel explicite les demandes que la société adresse à l'organisation éducative. Il constitue l'ensemble de fonctions en vue de la réalisation de fins explicites. Ces fins et ces fonctions orientent le sens de l'éducation et la réflexion pédagogique, c'est la dimension normative du paradigme éducationnel. D'autre part, le paradigme éducationnel est constitué d'objectifs, de stratégies et de tactiques explicitant le comment procéder. Il est donc d'une certaine manière exemplaire puisqu'il est le creuset d'exemples et de modalités qui régissent l'action éducative. (p. 44)

Pour définir le paradigme éducationnel, nous devons spécifier les fonctions qu'il remplit, car ce sont ces fonctions qui permettent d'identifier le type de paradigme. Pour notre analyse, nous tenons compte de trois fonctions. La *fonction générale* qui synthétise et résume le paradigme institutionnel en un projet central qu'elle décrit en terme de changement ou de transformation radicale de la société, la *fonction politique* qui favorise un type d'institution conforme aux orientations du champ paradigmatique traduites en normes, en lois et en règle et la *fonction économique et sociale* qui transmet une conception des relations entre la personne, la société et la nature et économique serviront davantage. Nous croyons que les discours analysés intègrent plus d'un paradigme c'est pourquoi nous déterminerons les paradigmes éducationnels que chacun des discours utilise en tenant compte des fonctions (CRAF) de l'analyse argumentative d'Angenot (op.cit.). Les fonctions des paradigmes éducationnels nous guideront dans l'identification des paradigmes utilisés selon la fonction argumentative utilisée.

Même si plusieurs auteurs ont conçu des typologies paradigmatiques à deux, trois, quatre ou cinq catégories en fonction de différentes théories, approches ou conceptions, nous avons choisi de procéder à notre analyse en nous appuyant sur la typologie de Bertrand et Valois (1999). D'entrée de jeu, ces chercheurs établissent un lien entre les types de sociétés les paradigmes socioculturels et les paradigmes éducationnels. C'est ainsi qu'à la suite de leurs travaux et à partir des typologies existantes, ils ont proposé

cinq paradigmes qui leur semblaient les plus représentatifs. Nous utilisons donc cette typologie pour compléter notre analyse argumentative du discours. Ce choix correspond à la vision que nous avons au regard de l'influence de la société sur les choix éducatifs qui sont transmis par les discours analysés.

- Le paradigme rationnel centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes;
- Le paradigme technologique centré sur l'efficacité de la communication éducative et sur l'utilisation de la technologie éducationnelle;
- Le paradigme humaniste visant la croissance de la personne comme finalité de la vie;
- Le paradigme socio-interactionnel préoccupé par l'abolition de l'exploitation entre les humains;
- Le paradigme inventif centré sur la création de communautés symbiosynergiques.

Chacun de ces paradigmes est associé à un paradigme socioculturel, c'est-à-dire au paradigme qui renvoie à l'action exercée par la société à partir de son activité sur ses pratiques sociales et culturelles. Cette association sera pertinente lors de l'analyse argumentative du discours.

En résumé, la typologie des paradigmes retenue est polythétique²², elle aura pour fonction de classer, de caractériser et de mettre en contexte les discours analysés en fonction des organisations éducatives qui les ont produits.

3.3 Le choix du corpus

Comme le souligne Van der Maren (2004), « la première tâche d'une recherche spéculative consiste à sélectionner les énoncés théoriques à partir desquels le travail de réflexion se bâtit » (p. 135). Au départ, nous considérons que la nature théorique et

²² Selon le Dictionnaire de l'éducation, une typologie polythétique est basée sur un ensemble organisé de critères d'analyse. P. 1417

spéculative de notre recherche nécessitait un échantillonnage de textes dont le principal objectif était le cumul d'une quantité d'informations suffisante pour apporter des éléments de réponse pertinents à notre problématique. Malgré cette conception, il nous est vite apparu que nous devions organiser et structurer notre corpus²³ en catégories de textes, chacune ayant un apport particulier dans la compréhension du discours qui porte sur la réussite. Selon nous, ces familles de textes permettent de couvrir un champ d'investigation assez large en fonction de la typologie que nous avons déterminée.

Notre objet de référence, la réussite scolaire et éducative, s'appuie sur des énoncés provenant de plusieurs types de discours (institutionnels, institutionnels-éducatifs, et scientifiques) qui s'adressent tantôt aux gestionnaires, tantôt aux enseignants, tantôt à un auditoire universel²⁴, nous avons aussi constitué un corpus intertextuel. Ce type de corpus « revient non seulement à chercher des énoncés produits par plusieurs auteurs sur un thème [...], mais aussi à identifier les différences dans les conditions de production de ces énoncés. [...] Ce type de corpus permet de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au-delà des variations contextuelles, et (il) permet de mettre en évidence la souplesse des formulations autour du noyau notionnel. » (Van der Maren, 2004, p.135)

La recension des écrits a donc tenu compte des discours des intervenants du monde de l'éducation au Québec au regard de la réussite scolaire et éducative incluant les organismes parascolaires qui s'impliquent dans l'éducation au Québec telle que la Banque Nationale, et de divers organismes qui offrent des projets favorisant la réussite des élèves. Nous n'avons retenu que les discours émanant des principaux acteurs de la noosphère du monde de l'éducation que nous avons définie. Ainsi, en plus d'inclure les recherches axées sur la réussite et la persévérance scolaires, cette revue de la

²³ Le corpus complet se retrouve à l'annexe A

²⁴ Selon Perelman [1988] il s'agit d'un auditoire où règne une certaine universalité et une unanimité que se représente l'orateur, l'accord d'un tel auditoire devrait être universel, ceux qui n'y participent pas pouvant, pour des raisons légitimes ne pas être pris en considération.

littérature regroupe les écrits du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), des commissions scolaires de l'île de Montréal, du Conseil supérieur de l'éducation et des syndicats reliés à l'enseignement : la Centrale des syndicats du Québec (CSQ anciennement la Centrale des enseignants du Québec, la CEQ), la Fédération autonome de l'enseignement (FAE.) et pour évaluer l'impact du discours international, nous analyserons des discours de l'OCDE.

Afin de répondre aux exigences de notre méthodologie et relativement au vaste éventail de textes à notre disposition, nous avons dû sélectionner les textes que nous comptons analyser. Le corpus final est donc constitué de textes fondamentaux, c'est-à-dire des discours qui, depuis les 30 dernières années, ont marqué le milieu scolaire québécois au regard des visions proposées ou imposées, de positions diverses et de changements dans le système scolaire. Ils ont lancé le débat et servent de référence. Ces textes proviennent du Ministère de l'Éducation, d'organismes extérieurs, mais influents et finalement de rapports de recherches. Ces écrits sont reliés entre eux par l'époque ou par l'angle abordé. Dans tous les cas, seuls les documents traitant en priorité de la réussite et de la persévérance scolaires ont été conservés.

Comme stipulé précédemment, nous pouvons qualifier notre corpus d'intertextuel, car les textes traitent du même thème, mais ce corpus se définit aussi en tant que corpus contrasté, car il est « constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des [...] points de vue différents à propos d'une notion » (Van der Maren, 2004.p. 136). De plus, il ajoute :

Si le corpus intertextuel permet de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au-delà des variations contextuelles et s'il permet de mettre en évidence la souplesse des formulations autour du noyau notionnel, le corpus contrasté permet d'éclairer la richesse des écarts et des tensions entre les énoncés. (p. 136)

Notre analyse pourra donc mesurer les écarts et les points communs autour du thème, noyau central de notre recherche, qu'est la réussite.

3.4 Analyse de contenu manifeste

Dans un premier temps, les différents discours qui ont d'abord été classés selon la typologie établie puis numérotés ont fait l'objet d'une analyse conceptuelle. Nous avons choisi ce modèle d'analyse tel que décrit dans Van der Maren.

L'analyse conceptuelle a pour objet de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs. L'analyse conceptuelle permet de dégager, par diverses comparaisons, quelle est l'intention ou la compréhension du concept et quelle est son extension ou son étendue. (Van der Maren 2004 p.139).

Dans le contexte de notre recherche, vérifier l'étendue et l'extension, représente un élément significatif, car cela nous permet d'examiner les différentes situations dans lesquelles le concept ou la notion est utilisé.

L'analyse de contenu que nous avons privilégiée est l'analyse de contenus manifestes telle que décrite par Van der Maren (2004) dans *Méthode de recherche pour l'éducation*. Son but est d'« analyser et comparer des énoncés afin de préciser comment un auteur et un informateur parlent d'un thème [...] (pour) examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps et l'espace. » (p.414). Cette analyse prend la forme d'une analyse conceptuelle établie à partir des caractéristiques des organisations éducatives (Bertrand et Valois, 1999) décrites précédemment. L'utilisation de ces caractéristiques nous permettra d'approfondir notre analyse de manière comparative pouvant même établir comment le terme de « réussite » est introduit dans les discours.

3.5 Analyse argumentative

Selon Van der Maren, l'analyse conceptuelle ne suffit pas. Sans analyse critique, elle constituerait un bilan théorique. C'est pourquoi il soutient que nous devons aussi faire ce bilan de façon critique. Dans le cadre de notre recherche, l'analyse critique se fait selon le modèle d'analyse argumentative d'Angenot. (1989)

Comme nous l'avons vu au chapitre II *Cadre conceptuel*, les discours sont rarement neutres. Les écrits comportent des prises de position susceptibles d'appeler l'adhésion. « Le signe ne se contente pas de dire quelque chose, il veut dire quelque chose. » (Escarpit 1984)

Les textes sélectionnés inscrits dans le corpus correspondent à l'acception d'Angenot au regard du discours pédagogique argumentatif, nous sommes donc justifiés de les analyser sous l'angle argumentatif en privilégiant le modèle CRAF.

Nous avons colligé des propositions qui nous permettront de confirmer les fonctions qui soutiendront les conceptions de la juste cause (CJC) qui sous-tendent l'analyse argumentative subséquente. Le repérage des propositions représente les passages jugés pertinents et significatifs au regard de notre thème principal : la réussite scolaire et éducative et du champ conceptuel²⁵ propre à notre recherche (Tableau II).

Tableau II. Champ conceptuel

Persévérance scolaire	Réussite	Réussite scolaire	Réussite éducative	Réussite sociale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> scolaire	<input type="checkbox"/> apprentissage	<input type="checkbox"/> finalité	<input type="checkbox"/> environnement
	<input type="checkbox"/> éducative	<input type="checkbox"/> effet-école	<input type="checkbox"/> sanction	
	<input type="checkbox"/> collective	<input type="checkbox"/> école efficace		
	<input type="checkbox"/> sociale			

Ce champ conceptuel a été développé à partir de la recension des écrits relatifs à la réussite.

L'analyse argumentative est donc constituée à la fois du traitement des données grâce au modèle CRAF tel que décrit dans notre cadre conceptuel et de l'identification du paradigme éducationnel adopté par les acteurs de l'organisation éducative qui produit le discours. Cette analyse argumentative s'est réalisée trois temps.

²⁵ Champ conceptuel : inventaire synchrone ou qualificatif des notions propres à un domaine

En premier lieu, la collecte des données présente la succession des propositions telles qu'elles apparaissent au fil de la lecture des textes du corpus. Ces données sont chapeautées par l'identification de la conception de la juste cause (CJC) à laquelle elles se rattachent. Toutes les propositions sont numérotées. Elles sont aussi marquées par une abréviation qui identifie le type et le numéro du discours dont ces propositions sont tirées :

- Documents institutionnels généraux : IG
- Documents institutionnels éducatifs ministériels : IEM
- Documents scientifiques provenant de la recherche recherches et d'enquêtes : SR
- Chaque proposition retenue est donc aussi identifiée sur le plan des fonctions selon le modèle d'Angenot (op.cit.) tel qu'expliqué dans le cadre conceptuel²⁶.
- Chaque fonction est identifiée par la lettre qui la représente (C, R, A ou F) dans un encadré qui suit l'identification de la proposition.

Les propositions sont donc présentées de la façon suivante : IEM-1-1 C

IEM-
1-
1-
C

Type de discours, numéro du discours, numéro de la proposition, Fonction de la proposition

Exemple : *Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative. 1992*
Gouvernement du Québec

Discours numéro : IEM-1 (extrait)

²⁶ Les propositions qui décrivent les ordres, les états de la réalité auront une fonction dite de Réalité (R); celles qui expriment les valeurs et les convictions à promouvoir seront appelées Conviction (C); on nommera Action (A) celles qui prescrivent les actions à entreprendre et finalement pour contribuer à régler conformément aux valeurs ou aux convictions (C), les problèmes identifiés dans les états de fait, les bilans et les diagnostics (R) : les fonctions qui permettent de renforcer à l'aide d'outils appropriés, la vérité, la pertinence ou la légitimité les propos exprimés par les trois autres représentent les Fondements (F).

Au lendemain de la Révolution tranquille, porté par le vent de renouveau qui soufflait alors sur le Québec, notre système scolaire a résolument changé de cap dans le but, d'abord et avant tout, d'offrir aux Québécois et aux Québécoises les leviers essentiels de leur avenir ainsi qu'une qualité de vie améliorée grâce à un niveau de scolarisation de plus en plus élevé.

Malgré d'indéniables succès, de nouveaux et exigeants défis s'imposent. En cette fin de millénaire où, à l'image des autres sociétés occidentales, le Québec vit de profondes mutations autant en ce qui a trait à la vie au sein de la collectivité qu'aux exigences du marché du travail, les personnes moins scolarisées auront de plus en plus de difficultés à se tirer d'affaire et verront leur avenir partiellement compromis. Sans vouloir jouer les prophètes de malheur, le risque de voir un nombre ne croissant de personnes aux prises avec les phénomènes malheureux liés au manque de scolarisation, tels l'instabilité d'emploi, le chômage, la pauvreté, « l'abonnement » à l'assistance sociale et l'analphabétisme, est bien réel.

Conception de la juste cause (CJC)²⁷ :

1. Obtention d'un diplôme

Offrir aux Québécois et aux Québécoises une qualité de vie améliorée F *grâce à un niveau de scolarisation de plus en plus élevé* IEM-1-1- C

Les personnes moins scolarisées auront de plus en plus de difficultés à se tirer d'affaire. IEM-1-2 R

(Les personnes moins scolarisées) verront leur avenir compromis IEM-1-3 R

Le risque de voir un nombre croissant de personnes aux prises avec les phénomènes malheureux liés au manque de scolarisation [...] Instabilité de l'emploi IEM-1-4 R

Chômage et pauvreté IEM-1-5 R *Abonnement à l'aide sociale* IEM-1-6 R

²⁷ Selon Angenot, la conception de juste cause constitue l'élément central un noyau autour duquel gravite toute l'argumentation pour devenir un discours cohérent.

Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les propositions selon leurs fonctions (CRAF) pour pouvoir déterminer les paradigmes éducatifs à partir de l'analyse de ces données. Nous savons que les discours peuvent correspondre à différents paradigmes éducationnels, le choix du paradigme est donc justifié en fonction de la description que Bertrand et Valois (1999) en font. Aucun des discours ne correspond entièrement à un seul paradigme. Nous avons ciblé celui qui est dominant. C'est donc à partir des informations ainsi recueillies lors de l'analyse argumentative que nous avons complété la grille de l'annexe C en spécifiant les paradigmes qui émanent des différents discours. La troisième étape nous a permis, en conclusion, d'identifier les convergences et les divergences entre les types de discours.

3.6 Résumé de la méthodologie

Pour chacun des discours du corpus, nous suivons la démarche suivante :

- Analyse de contenu, faite à partir de la grille d'analyse des caractéristiques des organisations éducatives²⁸
- Analyse argumentative.

L'analyse argumentative s'est faite en trois étapes

- Étape 1 :
 - Collecte des données et identifications des conceptions de juste cause
- Étape 2
 - Analyse de chaque discours au regard des fonctions qui l'articulent
 - Identification du paradigme éducatif²⁹
- Étape 3, pour tous les discours

²⁸ Voir Annexe B

²⁹ Voir la grille d'identification des paradigmes éducationnels. Annexe C

- Analyse des divergences et des convergences de tous les discours au regard des fonctions.

Étant donné que ces types d'analyse sont complémentaires, nous avons analysé chaque discours dans son entièreté, c'est-à-dire l'analyse de contenu manifeste, l'analyse argumentative et identification des paradigmes éducationnels avant d'examiner la divergence et la convergence de ces discours.

3.7 Critères de validité

La validité des recherches théoriques en science de l'éducation est de plus en plus discutée, Gohier (1998) a publié des réflexions visant à définir la place des recherches théoriques et de leurs critères de spécificité et d'admissibilité. Nous sommes très conscients que des recherches théoriques sans assises expérimentales ne font pas l'unanimité. Cette recherche se situe en amont d'une recherche empirique. Comme le dit Gohier, cette recherche entretient des rapports avec les pratiques éducatives et contribue de ce fait à l'évolution de savoir en éducation.

Cette recherche spéculative exploratoire est définie par ses visées fondamentales. De plus, cette recherche théorique renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques de la réussite contrairement à la recherche appliquée qui contextualise les conditions d'application de théories issues de la recherche fondamentale.

On connaît les critères de validité : crédibilité, transférabilité, constance interne et fiabilité. Toutefois, nous adhérons à la position de l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation qui dit que le caractère scientifique d'un savoir nouveau peut être fondé sur le démonstratif (administration de la preuve); mais il peut également être fondé sur sa valeur heuristique, c'est-à-dire sur le fait qu'il permet l'extension d'une problématique, la constitution d'un champ nouveau d'hypothèses, ou

d'investigations possibles à partir de signification dégagée. L'énoncé novateur, pour devenir énoncé théorique, devra répondre à certains critères :

- Les énoncés théoriques devront d'abord être pertinents par rapport au domaine : la réussite.
- Ils devront avoir une valeur heuristique ou démontrer une fécondité sur le plan heuristique en ouvrant sur des pistes, sur des hypothèses en « donnant à connaître ».
- Ils devront répondre aux exigences de cohérence ou de non-contradiction, de limitation (circonscription du domaine d'objets), de complétude (exhaustivité par rapport au domaine d'objets) et d'irréductibilité (simplicité ou caractère fondamental).
- Ils devront faire preuve de crédibilité par l'utilisation de sources autorisées.

Cette critériologie ne nous assure pas la validité d'énoncés théoriques en éducation au sens qu'on accorde à ce terme dans la recherche empirique puisque les énoncés ne sont pas réfutés par des données factuelles. Une recherche terrain pourrait toutefois les mettre à l'épreuve.

CHAPITRE IV

ANALYSE DU DISCOURS

Le corpus sélectionné se divise en trois catégories en fonction de la typologie du discours que nous avons établie dans notre cadre conceptuel. Pour chacune des catégories de discours (institutionnel/éducatif et institutionnel/général, scientifique), nous procédons d'abord à l'analyse de contenu pour nous livrer dans un deuxième temps à son analyse argumentative. L'analyse de contenu nous permet de savoir de quoi parlent les discours pédagogiques reliés à la réussite, en plus de fournir des informations au regard des organisations éducatives qui les ont produits. L'analyse argumentative nous amène à comprendre comment s'articulent les éléments constitutifs de ces discours. Nous menons cette dernière analyse en utilisant le modèle CRAF d'Angenot (1989) : C (conviction) R (réalité) A (action) F (fondement). Nous pouvons ainsi détailler le rôle des propositions de ces discours. L'ordre de présentation des fonctions du modèle peut varier afin de mieux illustrer l'enchaînement des propositions.³⁰

Enfin, cette méthode nous permettra d'extraire les données nécessaires à l'identification des paradigmes éducationnels. Grâce à un examen des composantes de ces discours nous identifierons les convergences et les divergences entre les discours en constituant des regroupements selon les thèmes abordés afin, d'établir, s'il y a lieu, les rapports entre les types de discours.

³⁰ Tout au long de l'analyse argumentative au regard des conceptions de juste cause, certaines expressions ou certains extraits tirés directement des discours et exprimant les valeurs, les croyances ou la pensée des auteurs ont été transcrits en italique.

4.1 Les discours institutionnels

Ces discours correspondent à ce qui est transmis par les institutions qu'elles soient gouvernementales, internationales ou économiques.

4.1.1 *Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1992.*

a) Analyse de contenus manifestes

IEM-1	
Titre du discours : <i>Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1992.</i>	
Mots clefs : diplomation, réussite scolaire, réussite éducative	
Classification du discours	Institutionnel éducatif/ministériel
Caractéristiques	
Fins, buts objectifs	Mettre de l'avant un plan d'action visant la réussite scolaire du plus grand nombre.
Structures, acteurs et environnement	Les acteurs interpellés sont les enseignants, les élèves et les parents.
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	Discours centré sur l'élève, Changement stratégique qui vise à augmenter le taux de diplomation en misant sur tous les intervenants du monde scolaire.
Synthèse; Ce discours provient du Ministère de l'Éducation. Il indique clairement une marche à suivre. Il est centré sur l'élève. La réussite se traduit essentiellement par l'obtention d'un diplôme. Ce discours comporte aussi un plan d'action qui détaille les axes d'interventions qui seront empruntés.	
Interlocuteurs	Milieu scolaire

b) Analyse des propositions en fonction du modèle CRAF

Le relevé complet des propositions qui ont été analysées à partir de ce texte se trouve à l'annexe D, fiche 1. Ces propositions s'articulent autour d'une conception de juste

cause (CJC). L'élément principal, l'obtention d'un diplôme, introduit le discours et en indique la finalité. Selon les auteurs, pour atteindre ce but, il faut persévérer. La seconde conception, l'éducation et la persévérance scolaire, incarne un déterminant privilégié de la réussite. Par la suite, on détermine les éléments qui font de l'éducation une réussite et les conditions qui en garantissent les résultats soient la motivation des élèves et celle des parents, le rôle des enseignants, des commissions scolaires et du Ministère de l'Éducation.

Mais, au-delà de ces facteurs, on définit la place de l'école et son interaction avec la société afin d'identifier les rôles de l'équipe-école, soit l'accompagnement des élèves. Les différentes formes d'accompagnement, le titulariat et le soutien à des choix éclairés s'avèrent des déterminants propices à la persévérance donc à la réussite. Ce discours survole brièvement le concept de pratique pédagogique, des activités parascolaires pour terminer avec une envolée en faveur des écoles. La dernière partie se consacre à la mise en œuvre d'un plan d'action.

La réalité :

Sans diplôme, ces personnes moins scolarisées ont de la *difficulté à se tirer d'affaire, leur avenir est compromis*. Elles vivent le chômage, la pauvreté, l'instabilité de l'emploi et elles ont un *abonnement à l'aide sociale*. L'abandon scolaire est un des *plus grands maux de la société*. Quand il n'est pas dans un groupe stable, l'élève se sent *orphelin*, abandonné à lui-même dans un milieu où il n'arrive pas à *créer de lien d'intimité*. Sans accompagnement, il a un *sentiment de non-appartenance* qui nuit à sa croissance personnelle. Il ne sait pas qui est *responsable de lui* et ne sait donc pas qui peut lui venir en aide. Il doit *courir après les adultes* de qui il aimerait *recevoir conseils et soutien*. Si on ne soutient pas l'élève dans son choix, il se décourage. Il *glisse sur la pente de l'abandon scolaire*. Alors, il n'est pas seulement aux prises avec des difficultés d'apprentissage, mais avec des problèmes de diverses natures qui le portent à se décourager. Il n'arrive plus à *donner du sens à ses études ni même à sa vie*. Sans

soutien, on verra apparaître *des comportements difficiles, une mauvaise intégration sociale, des problèmes de santé, des tracas personnels et familiaux*, tout ce qui peut miner sa motivation à l'étude et entraîner un rendement scolaire déficient qui mène au décrochage scolaire.

L'échec vient en grande partie du fait que l'école éprouve de la *difficulté à composer avec les différences et les besoins individuels de formation de chacun*.

Enfin, *la société déprécie trop souvent le travail de l'école, le bien-fondé des études et la valeur du diplôme* et les parents *abdiquent leurs responsabilités et s'en remettent de plus en plus à l'école*.

Les convictions :

L'obtention d'un diplôme assure aux élèves une qualité de vie améliorée. Il permet de choisir sa route, celle qui les mène à bon port, de s'épanouir, de s'engager sur la voie d'avenir et de faire vivre ses enfants. Les élèves devenus adultes pourront se maintenir à la hauteur des sociétés où le travail est synonyme de dignité humaine. La persévérance scolaire exige *une mobilisation collective* et offre *des perspectives exaltantes et des bienfaits inestimables*.

Une éducation axée sur la réussite apporte *les qualités d'esprit essentielles à l'accomplissement du destin d'homme ou de femme d'un jeune* et permet d'obtenir *l'espoir d'une qualité de vie améliorée*.

Quelles que soient les capacités et l'origine des élèves, nous devons tout mettre en œuvre pour leur permettre de *devenir un citoyen responsable autonome et capable de faire des choix et de contribuer au progrès de la société*. Pour ceux et celles dont la capacité d'apprentissage est fortement diminuée, il faudra considérer comme *une véritable réussite leur plein développement intellectuel*. Cela pose un défi plus grand à ceux et celles qui travaillent pour que ces jeunes puissent *entretenir l'espoir d'une qualité de vie améliorée*.

Il importe de valoriser l'enseignant dans tout ce qu'il *suppose de dévouement et de patience*. Le titulariat est de loin *la formule d'accompagnement la plus apte à favoriser la motivation des jeunes*. Elle concourt à *créer un esprit de groupe et un climat de confiance*.

L'école exige l'engagement de la société, c'est à ce prix que nous pourrons entreprendre les prochaines décennies avec *l'espoir de favoriser l'émergence de toute une génération de jeunes Québécois et Québécoises pour qui l'école et les études iront de pair avec le succès et la promesse d'un avenir meilleur*.

L'école a encore *beaucoup à faire pour offrir des formes de pédagogie mieux adaptées* aux intérêts, aux rythmes et aux capacités des élèves du secondaire. Les commissions scolaires doivent s'efforcer de *créer une saine émulation qui aiguillonne les élèves et les incite à vouloir se surpasser*.

Un certain nombre de cibles mises de l'avant par le Ministère de l'Éducation permettront de mieux *ajuster le tir pour redresser la situation actuelle*.

De toute urgence, il faut tendre la main aux jeunes au moment où ils doivent effectuer des choix éclairés. Nous devons les aider à *retrouver la sérénité et l'équilibre émotionnel*.

La réussite scolaire doit devenir pour les jeunes *le terme d'une merveilleuse aventure, d'une ouverte sur le monde et sur ses perspectives d'avenir*

Pour l'élève en perte de vitesse, l'école ne doit pas devenir *synonyme d'humiliation et de comparaison qui lui donnent l'impression d'être un perdant*, mais elle doit l'encourager par des *moyens aussi pertinents qu'imaginatifs à ne pas s'avouer vaincu*. Un certain nombre d'établissements ont déjà à leur actif des éléments de solution. Afin d'aider l'élève, ces activités diversifiées et souvent originales peuvent devenir une *planche de salut*. Ces initiatives doivent *faire boule de neige*.

Des *liens chaleureux* avec des élèves qui ne se sentent pas perçus comme *de simples numéros, mais considérés dans leur individualité*, les aideront à voir le milieu scolaire comme un milieu dynamique où il fait bon vivre et les inciteront à *franchir le cap des études secondaires*.

Ces *saines incursions* (lors des activités parascolaires) dans des univers autres que ceux des programmes scolaires apprennent aux jeunes à acquérir des habitudes de vie où le travail et la détente ont chacun leur juste part. C'est pourquoi les écoles doivent profiter de l'étape de l'élaboration de leur plan d'action sur la réussite éducative pour vérifier la qualité et la vitalité de la vie scolaire.

La *réussite* de nos élèves exige que l'on *redonne ses lettres de noblesse à l'éducation*. *L'amour et l'appui des parents* sont essentiels à la réussite de leur enfant. Les parents doivent comprendre la nécessité d'accorder la priorité aux études de leurs enfants. La réussite éducative doit être une priorité commune à l'ensemble du réseau scolaire.

Les actions :

Il est grandement temps de donner un coup de barre vers l'idéal de réussite. Il faut faire revenir les élèves à l'école et les y maintenir. L'éducation doit donner à l'élève *les connaissances nécessaires et les qualités de l'esprit essentielles à l'accomplissement de son destin d'homme ou de femme*.

Il faut que d'ici cinq ans 80 % de ces jeunes (de moins de 20 ans) obtiennent leur diplôme d'études secondaires. L'élève doit *devenir l'acteur principal de la pièce où se joue son destin*. On doit tout mettre en œuvre pour *faire émerger les richesses* qu'ils ont en eux. Les élèves doivent développer le goût du travail et *la volonté de terminer ce qu'ils ont entrepris*.

Pour valoriser l'enseignant, il faut assurer une étroite collaboration entre le personnel enseignant, le personnel professionnel et la direction. La commission scolaire et l'école doivent mettre la main à la pâte et *susciter le dynamisme en plus de créer et maintenir*

un climat favorable dans chaque école. De son côté, le Ministère de l'Éducation veillera à *assouplir le fonctionnement du système éducatif.*

En misant sur l'initiative locale et surtout sur l'intervention de l'équipe-école, chaque milieu doit élaborer son propre plan d'action et adopter les stratégies qui lui conviennent le mieux. Les grandes orientations relèvent toutefois du Ministère spécialement lorsqu'il s'agit d'assurer la réussite éducative des élèves.

Pour accompagner adéquatement les élèves, on doit *restreindre le nombre d'enseignants qui interviennent auprès des élèves et constituer des groupes stables.* Le tituliariat contribue à *favoriser la motivation des jeunes et assure la communication entre les enseignants.* Il permet aussi de soutenir l'élève et de créer un esprit de groupe et un climat de confiance. Il faut de *toute urgence aider les jeunes à trouver des solutions aux difficultés qui parsèment leur quotidien,* d'adopter des formules originales destinées à soutenir les élèves qui font face à des situations de vie perturbantes.

Au niveau pédagogique, il faut améliorer les conditions d'apprentissage et *les rendre plus séduisantes pour captiver les jeunes.* Il faut faire appel à la créativité et au sens des responsabilités des commissions scolaires, des équipes-écoles et des conseils d'établissement.

La voie technologique semble une avenue intéressante. À en juger par les résultats, tout indique que l'on a trouvé là un moyen efficace de stimuler les élèves.

Étant donné que les activités parascolaires permettent aux jeunes de vivre des moments enrichissants et valorisants. Il faut établir quelle est la motivation qui pousse les élèves à prendre une part active dans le choix, l'organisation, la réalisation et l'évaluation des activités parascolaires.

Pour *redonner ses lettres de noblesse à l'éducation,* le Ministère de l'Éducation recherchera, avec l'aide de ses partenaires, *le moyen de convaincre les parents*

québécois du caractère essentiel de leur contribution dans le suivi scolaire de leurs enfants et de l'importance d'une intervention énergique de leur part.

Finalement, c'est aux membres de l'équipe-école que revient la responsabilité de compléter les analyses sur l'état du milieu en ce qui a trait à la pauvreté et au phénomène d'abandon scolaire. Il est aussi de leur ressort de travailler à l'émergence de projets qui rallient les énergies de l'école autour de l'objectif de la réussite éducative.

Chaque commission scolaire est expressément invitée à se doter d'un plan triennal qui intégrera les projets particuliers de ses écoles.

Les fondements :

L'obtention d'un diplôme assure *un petit bonheur*, c'est un idéal de réussite qui nous conduit à *bon port* et permet d'offrir aux Québécois et aux Québécoises une qualité de vie améliorée. Donner *un coup de barre* permettra d'insuffler à nouveau chez les Québécois l'idéal de la réussite et de venir confirmer l'engagement des hommes et des femmes qui ont fait de l'enseignement leur raison de vivre.

Le diplôme amène au travail, *le travail est synonyme de dignité*. L'éducation est *le moteur premier de l'identité québécoise* et permet de former un *citoyen responsable et autonome*. Les capacités d'apprentissage déterminent *l'espoir d'une qualité de vie améliorée*. L'enseignant est pour l'élève ce que le metteur en scène est pour l'acteur. Un système éducatif assoupli permet à l'esprit d'initiative de se manifester avec encore plus de liberté. Les grandes orientations en matière d'éducation relèvent du Ministère, spécialement lorsqu'il s'agit d'assurer la réussite éducative des jeunes. L'école doit veiller à former *des jeunes engagés dans la société*.

L'accompagnement offert aux élèves leur donne de meilleures chances de *s'enraciner* et permet de voir *s'épanouir* un sentiment d'appartenance et instaure un rapport interpersonnel gratifiant et sécurisant. Le titulaire permet de *voir la lumière au bout du*

tunnel, il permet d'établir une relation durable et empreinte de chaleur humaine. Il doit exprimer une volonté réelle de prise en charge collective.

Faire des choix éclairés et judicieux permet *de donner un sens à la vie et à ses études, c'est la mission de l'école : elle a l'obligation de la remplir.*

De plus en plus, les élèves veulent être *traités non comme des sous-adultes*, mais comme des partenaires qu'on respecte et dont on sollicite l'avis quand il y va de leur intérêt. Quand ce climat de participation existe dans l'école, il devient plus aisé d'insister auprès des jeunes sur le nécessaire et incontournable effort pour réussir dans les études.

La société considère comme essentielle la réussite éducative et l'obtention d'un diplôme *pour quiconque entend prendre sa place dans la société*. Toutefois, on doit tenir compte de *la triste réalité des valeurs dominantes de notre société qui ne sont pas spécialement axées sur l'effort et sur le travail*.

La mise en œuvre efficace du présent plan d'action suppose que les milieux scolaires soient bien au fait non seulement de leur situation à l'égard de la réussite, mais aussi des moyens utilisés ou utilisables pour mieux « *réussir à réussir* ».

En résumé

Même si ce discours, daté de 1992, est certainement alimenté par des études sur le décrochage effectuées dans les années 80, il aborde la réalité sous un angle essentiellement sociétal : les jeunes sans diplôme sont voués à un avenir fait de chômage, de pauvreté. Les propositions qui sous-tendent les convictions vont donc aller dans le sens de l'engagement, la planche de salut pour devenir un citoyen responsable, ce qui met fin à l'humiliation.

Même si tous les intervenants du monde de l'éducation sont conviés à agir, deux actions vont permettre d'atteindre les objectifs : l'élaboration d'un plan d'action et l'adoption de nouvelles stratégies établies en fonction des besoins des jeunes. Enfin les

fondements qui soutiennent l'obtention d'un diplôme sont basés sur le bonheur, la dignité, car l'Éducation est le moteur de l'identité québécoise.

c) Paradigmes éducationnels

<p>Titre du discours : <i>Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative.</i> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1992.</p>
<p><u>Paradigme en fonction des convictions</u> : humaniste</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p>Le développement de soi est présenté comme une finalité de la vie.</p> <p>« Choisir sa route, faire vivre ses enfants. »</p> <p>L'éducation est essentielle pour accomplir son destin d'homme et de femme.</p>
<p><u>Paradigme en fonction de la réalité</u> : humaniste</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p>Centré sur le bien-être de la personne.</p> <p>Privilégie le sentiment d'appartenance, le fait de donner un sens à sa vie</p>
<p><u>Paradigme en fonction des actions</u> : humaniste</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p>L'élève doit devenir l'acteur de sa propre pièce.</p> <p>On fait appel à la créativité des intervenants</p>
<p><u>Paradigme en fonction des fondements</u> : humaniste</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p>Le diplôme est un idéal et assure le bonheur, synonyme de dignité</p>

4.1.2 Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1993 :

a) Analyse de contenus manifestes

IEM2	
Titre du discours : <i>Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions</i>, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1993	
Mots clefs : réussite éducative et formation de qualité	
Classification des discours	Institutionnel éducatif/ministériel
Caractéristiques	
Fins, buts objectifs	Fournir une formation de qualité aux élèves en plus d'atteindre 80 % de diplomation en 20 ans.
Structures, acteurs et environnement	Le milieu scolaire (direction, enseignants) les parents sont interpellés.
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	Changement stratégique.
Synthèse; Ce discours provient du Ministère de l'Éducation. Il indique clairement une marche à suivre. Il est centré sur les résultats. La réussite se traduit essentiellement par l'obtention d'un diplôme, mais surtout par l'élaboration d'une formation de qualité. Ce discours introduit un plan d'action.	
Interlocuteurs	Milieu scolaire

b) Analyse des propositions en fonction du modèle CRAF

Le relevé complet des propositions qui ont été analysées à partir de ce texte se trouve à l'annexe D, fiche 2. Chacun des groupes de propositions s'articule autour d'une

conception de juste cause (CJC). L'ordre de présentation des CJC respecte la même séquence que la progression du discours lui-même. Cela nous permet de respecter la structure du discours et ainsi établir une relation entre ces différentes conceptions de juste cause. Ainsi, après avoir présenté le discours et les raisons de sa production, les auteurs optent pour une direction précise : l'obtention d'un diplôme. Selon les auteurs, pour atteindre cette réussite et qu'elle soit de qualité, il faut une formation de qualité et cette formation doit se vivre à l'école secondaire. Ce qui se vit dans les écoles secondaires devient donc la troisième CJC, elle implique la vie scolaire et les contenus d'apprentissage. Ces préalables introduisent le plan d'action que le Ministère de l'Éducation, auteur du discours, compte mettre en place. Ce plan d'action touche différentes sphères telles que l'apprentissage du français, la mise sur pied d'une formation de qualité, les cycles d'apprentissage et les programmes du deuxième cycle. Enfin, les derniers éléments qui contribuent à la réussite et assurent le succès du plan d'action résident dans les trois CJC suivantes : les règles d'attribution des diplômes, le contenu de la grille-matière et les défis et l'imputabilité des écoles.

À partir du modèle C (conviction) R (réalité) A (action) F (fondement) d'Angenot, nous pouvons détailler le rôle des propositions de ce discours. Nous avons changé l'ordre de présentation du modèle pour faciliter la compréhension du discours.

La réalité :

L'ampleur du défi est énorme. Plus on se rapprochera de l'objectif plus il *sera ardu de faire des gains* ! Ce défi n'est pas seulement quantitatif, il est également qualitatif. C'est là qu'il est *urgent d'agir*. Les *structures actuelles* peuvent devenir des obstacles qui bloquent l'*accession à la réussite*.

Les propositions avancées et les questions soulevées concernent surtout l'école secondaire, car l'école secondaire est d'emblée l'institution qui soulève le plus d'interrogation, c'est une cible de choix, il arrive qu'on soit impitoyable à son égard.

C'est là que les ajustements paraissent les plus pressants et que des clarifications sont les plus vivement attendues. Ce n'est pas à un débat sur les structures de l'école auquel nous sommes conviés, non plus qu'à un débat aux allures théoriques. En 1991-1992, il (le taux de réussite) a gagné trois points, s'établissant, à 67,8 % un élève sur trois n'arrive toujours pas à finir l'école secondaire avec un diplôme en main. Les jeunes sortent de l'école secondaire *avec des connaissances de base éparses et fragiles en langue et en mathématiques*, mais aussi en sciences, en histoire, en littérature, en arts. *L'école arrive mal à faire acquérir aux jeunes les apprentissages que tout le monde considère comme fondamentaux.*

Les collègues et les employeurs notent souvent *que les jeunes n'ont pas acquis ces habiletés ou ces compétences générales qui font partie de la formation de base*. On s'inquiète du faible degré d'acquisition des compétences dites générales. Les parents, les employeurs et les journaux ne cessent de dénoncer *leur faible maîtrise du français écrit*.

Dans la lutte contre le décrochage scolaire, on a abondamment relevé les faiblesses de l'école sous l'angle de la vie scolaire : manque de motivation, absence de sentiment d'appartenance, insuffisance de communication entre les élèves et les enseignants, rigidité des règles.

Le constat est très fréquent et insistant : *l'école ne jouit pas d'une liberté d'action pour faire face adéquatement aux situations concrètes* et résoudre les problèmes réels soulevés. Ainsi, peu de place est laissée pour *l'initiative et pour l'adaptation* que ce soit dans l'horaire de l'école, la grille-matières, les programmes d'études.

L'école perd près du tiers de ses élèves. Cette question fait référence à bien des facteurs scolaires et extra scolaires-facteurs familiaux, sociaux, économiques et culturels-auxquels on tente de remédier.

Dans les écoles, *une vision claire de la formation* à donner avec des repères concrets pour en vérifier la progression *fait souvent défaut*. En fait, il est plutôt rare que les

projets portent sur ce qui fait le cœur de la vie scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des cours et la formation qui doit en résulter. Au primaire, dans les deux tiers des classes, on dépasse le temps prévu pour l'enseignement du français. La situation est la même dans environ le quart des classes du secondaire. Malgré ces efforts, il existe des lacunes évidentes des lacunes que les efforts de redressement des dernières années ne sont pas parvenus à combler. Le programme actuel engage, *de manière trop exclusive, des approches pédagogiques orientées sur les situations de communication. Le fait est que vingt années d'utilisation de ces approches n'ont pas assuré chez nos enfants une maîtrise de la langue.*

Sur 100 jeunes qui entrent en 1^{re} secondaire, 63 s'inscriront au collégial. Le cours secondaire sera terminal pour 37 d'entre eux, 7 obtiendront leur diplôme avant l'âge de 20 ans, 12 l'obtiendront plus tard au cours de leur vie. Les 18 autres n'obtiendront jamais de diplôme d'études secondaires.

Les orientations, les propositions et les questions contenues ne sauraient faire oublier les nombreux défis auxquels l'école doit faire face. *Défis réels, voire redoutables – du chômage endémique des jeunes, de la réorganisation du travail, des nouvelles formes de pauvreté, de la transformation des rapports sociaux, des nouvelles technologies de l'information, etc.*

Les convictions :

Le présent discours annonce tout d'abord la direction à prendre, en invitant le monde scolaire à maintenir le cap sur la réussite éducative des jeunes et à placer cette trajectoire *sous le signe de l'exigence et de la qualité*. On mesure l'ampleur du défi qui est devant nous. Ce défi n'est pas seulement quantitatif, il est également qualitatif. Il faut viser une réussite de qualité

Les écoles sont en train de devenir plus attentives aux facteurs qui contribuent à la réussite. Les décisions qui suivront la présente consultation auront donc un effet structurant pour l'ensemble de la vie des écoles et pour la qualité de la réussite des

jeunes. Il marque le point de départ, en jetant un coup d'œil sur la situation présente de l'école, ce qui permet de mesurer le chemin à parcourir pour atteindre l'objectif fixé.

C'est un débat *sur les décisions à prendre et les actions à mener* pour franchir une nouvelle étape vers *la réussite d'un plus grand nombre d'élèves*. Ce doit être une étape marquée par *le souci particulier de la qualité de la réussite*. Il ne sera donc pas question de reconstruire l'école, mais d'y apporter des rénovations. Il s'agit, au fond, des règles qui déterminent le cadre et le menu quotidien de nos jeunes à l'école, qui augmentent ou qui réduisent leurs chances de réussir, qui garantissent la qualité plus ou moins grande de leur réussite.

Cette tâche de *Faire avancer l'école* concerne les artisans de la qualité et de la réussite, c'est-à-dire les éducateurs et les éducatrices qui forment l'équipe-école, avec les enseignants et les enseignantes et le personnel de direction. Il faut donc *assurer à ces artisans de première ligne la possibilité d'assumer pleinement leur responsabilité professionnelle auprès des élèves*. Une autre condition : *l'accès à la qualité et à la réussite exige une certaine flexibilité du système éducatif* pour permettre des adaptations aux réalités diverses des élèves, des classes, des écoles et des régions. Toutefois, *la réussite du réseau scolaire réclame plus de souplesse et de latitude* afin de permettre aux responsables, aux enseignants et aux enseignantes de répondre sur place avec originalité et à-propos aux besoins de leur école.

De plus en plus, *émergent, dans les écoles et dans les commissions scolaires, des initiatives, des pratiques et des gestes qui sont annonciateurs de voies de solutions possibles*.

Pour ce qui est de l'enseignement du français, nous ne sommes plus à l'étape de la consultation concernant les orientations à prendre. Dans l'enseignement du français, on doit continuer de poursuivre l'apprentissage des quatre savoir-faire de base : parler, écouter, lire et écrire. Ces éléments sont complémentaires. L'accent sera mis sur l'écriture et la lecture. Les lacunes observées et le contexte actuel exigent en effet que

l'on donne priorité à ces deux apprentissages. Il importe de *mieux distinguer programme et approche pédagogique*. Il faut *laisser aux spécialistes de l'enseignement une réelle marge de manœuvre pour adopter l'approche pédagogique qui convient le mieux à leurs élèves*.

L'école faillit à sa tâche si elle n'arrive pas à faire connaître les données culturelles de base. Une première tâche s'impose relativement à l'ensemble des cours donnés aux jeunes : il faut rendre *plus explicite la visée de formation générale qui les traverse*. Il importe de revoir la cohérence de cet ensemble et d'en dégager les fils conducteurs.

La question relative aux savoirs, savoir-être et savoir-faire à acquérir, nous demande de définir l'école, non pas par rapport à son point de départ, mais par rapport à son *point d'arrivée et à ses résultats*. On ne se contente pas d'objectifs, mais on veut entrevoir les résultats.

Il est proposé que la césure entre les deux cycles se fasse à la suite de la troisième année secondaire. Au-delà de l'accueil au secondaire, il convient de veiller à assurer une heureuse transition dans les rapports avec les enseignantes et les enseignants, dans le style d'enseignement et d'accompagnement, dans les consignes de travail.

Mais l'insistance sur la visée de formation générale au premier cycle du secondaire ne signifie pas que la pédagogie doive être uniforme. Il faut trouver les moyens, les chemins, les centres d'intérêt qui font que les jeunes s'investissent vraiment dans leurs études.

Au regard de la diversité croissante de la population scolaire, il faut *aménager une réelle diversité dans les cheminements*. Il est donc important que l'ensemble des cours corresponde aux attentes de ceux et celles qui se dirigent vers des études collégiales, mais tiennent également compte de l'autre tiers qui se dirige vers la formation professionnelle ou le marché du travail.

La société a besoin d'une variété de compétences dans de multiples domaines d'activités. Proposer *un regroupement des matières à option par grands « champs » du savoir nous permet d'éviter à la fois la dispersion*, résultant d'une absence de lien apparent entre les matières à option, tout autant que le cantonnement dans le domaine le plus connu et le plus fréquemment choisi, soit celui des mathématiques et des sciences

L'expérience de la première année du Plan d'action sur la réussite éducative révèle la nécessité de donner de l'espace, de la souplesse et de la latitude aux responsables locaux afin qu'ils puissent répondre adéquatement aux besoins particuliers de leurs élèves.

Il faut mettre en place les conditions qui permettront aux agents de première ligne dans les écoles d'exercer au mieux leur responsabilité professionnelle.

La responsabilité de l'État doit continuer de s'exercer. Il lui revient de fixer les grands objectifs à atteindre avec le souci de l'unité et de l'équité du système. Il ne saurait en effet y avoir de réussite éducative sans l'action concertée de tous les membres de l'équipe-école et sans un véritable leadership pédagogique de la part de la direction de l'école. Il doit rendre des comptes à toute la population sur l'évolution du système éducatif et sur les résultats d'ensemble. Les enseignants auraient ainsi des clés pour « relire » les programmes d'études et y trouver plus de latitude et de liberté d'initiative.

L'intention n'est pas de lancer un débat global sur les composantes essentielles de cette grille-matière. *L'explication de la cohérence des visées éducatives et du « profil de sortie » est apparue plus urgente.*

Les actions proposées dans le présent document sont imprégnées d'une intention manifeste, celle de *redonner aux milieux locaux et aux équipes-écoles la responsabilité qui leur revient*. Il existe cependant bien d'autres facteurs qui caractérisent une bonne école et qui font rarement l'objet d'évaluation. Pensons à *la diversification des apprentissages, à l'adaptation des approches aux besoins des élèves, au*

développement de l'autonomie et de la créativité chez les jeunes, à la qualité des activités parascolaires, etc. S'il est important de rendre des comptes sur les résultats des élèves et sur l'utilisation des fonds publics, ne serait-il pas important qu'on s'attarde également à évaluer l'ensemble des facettes de la vie scolaire ? Ces défis obligent à répéter que réussir l'école et l'éducation ne peut-être qu'une entreprise collective.

Les actions :

En 1991-1992, le milieu scolaire s'engageait dans un plan d'action en vue d'accroître la réussite éducative. L'objectif fixé est de conduire jusqu'à l'obtention d'un diplôme secondaire 80 % *des de moins de 20 ans*. Dans le contact privilégié entre *les jeunes qui veulent apprendre et des éducateurs qui ont le goût d'entreprendre avec eux*.

Il était clair qu'il faudrait revoir certaines règles qui encadrent l'activité pédagogique et qui déterminent le type de formation à offrir aux jeunes, du régime pédagogique, aux programmes d'enseignement en passant par les règles d'évaluation et de sanction.

Il faut revoir certaines règles qui encadrent l'acte pédagogique. *Assurer un soutien particulier et un meilleur accompagnement aux élèves en difficulté, des formules de rattrapage, de l'aide aux devoirs*. Le tout en concertation avec la direction et avec l'appui des parents. Il faut mettre en place l'aide aux devoirs et différentes formules de rattrapage et s'assurer d'avoir la participation et l'appui des parents.

Un diplôme d'études secondaires *doit attester une formation de base riche large et qualifiante*. Les éducateurs et les éducatrices doivent retrouver *une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire* que sont les contenus et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'évaluation de la performance de leurs élèves. Enfin, le rôle de l'état est *de fixer les objectifs en vue de la cohésion nationale et de l'égalité des chances, assurer une répartition équitable des ressources, évaluer les résultats*.

Si l'on veut permettre à l'école de progresser, il faut résolument *revoir ces idées ou alléger ces règles et ces encadrements*, devenus pour elle des entraves et qui, pour ainsi dire, la paralysent.

De leur expérience, on pourrait dégager plusieurs pistes qui *ouvrent le chemin vers la réussite*. Retenons les quatre pistes suivantes :

- La clarification des visées de formation,
- Le renforcement des apprentissages de base,
- L'accroissement de la liberté de choix pour l'école,
- La diversification de l'enseignement. [...]

On précisera les contenus à maîtriser. Le ministère de l'Éducation précisera les compétences à acquérir et il produira une synthèse des contenus notionnels sur la langue que les jeunes sont censés apprendre chaque année. On indiquera à partir de quel moment tels ou tels éléments de la langue seront présentés aux élèves et à partir de quel moment ils doivent normalement les maîtriser.

On doit faire acquérir aux jeunes une connaissance usuelle de la grammaire. Il importe que les élèves acquièrent progressivement une connaissance explicite de la grammaire. Pour marquer l'accent à mettre sur la langue écrite, il est envisagé d'accorder un poids relatif plus important à la rédaction dans la note globale de l'épreuve de français de 5^e secondaire.

Les associations professionnelles de l'ensemble des matières inscrites à l'horaire des écoles, un comité des « sages » rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise, pourraient être appelées à participer.

Le premier cycle de trois ans demeurerait plutôt homogène et résolument centré sur la formation générale de base. Le second cycle poursuivrait la formation générale, avec une insistance particulière sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Il offrirait à un certain nombre d'élèves la préparation nécessaire à l'exercice d'un métier.

Il est important que, au second cycle du secondaire, on puisse offrir de véritables options d'exploration et d'expérimentation dans les divers domaines du savoir, dans le but d'enrichir et d'élargir la formation générale offerte aux jeunes et de les aider à fixer peu à peu leur orientation scolaire et professionnelle.

Varier les approches pédagogiques signifie varier les modes d'encadrement des élèves, avoir des approches pédagogiques novatrices, comme la voie technologique, ou des expériences d'encadrement telles que les écoles de décrocheurs ou de raccrocheurs, la constitution de groupes réduits confiés à un ou deux enseignants assumant une tâche globale.

Le Ministère pourrait accroître la part d'évaluation venant des écoles notamment des questions comportant non seulement des réponses à choix multiples. L'objectif est ici, non seulement de donner aux élèves l'occasion d'écrire, mais surtout de *faire la preuve de leur maîtrise d'un sujet et des compétences générales dont il est question dès le départ*. C'est aussi l'occasion de redonner aux enseignants et enseignantes une part de l'évaluation qu'on leur a largement retirée.

Faire avancer l'école sollicite l'engagement des élèves, de leurs maîtres et de tous ceux qui forment l'équipe-école. Mais, elle fait aussi appel à une collaboration soutenue des parents et à une vaste concertation des médias, des associations et du monde du travail. Dans une école qui permet aux enfants de partir du bon pied, les élèves ont accès à des services éducatifs adaptés à leurs besoins qui offrent un menu exigeant tout en s'adaptant à des besoins diversifiés. Pour réussir, il faut *donner plus de pouvoir à l'école en allant chercher l'appui des parents et de la communauté*.

Des services éducatifs destinés aux enfants permettront à tous les élèves de se *développer et d'acquérir les habiletés qui leur donneront des chances égales de réussite*. La répartition des tâches et des responsabilités entre les membres du personnel de l'école cela suppose plus de souplesse dans l'organisation du travail.

Il faut offrir aux directions d'école une formation les aidant, de façon continue à exercer ce rôle plus important. La formation doit être accessible à l'ensemble du personnel, s'inscrire dans un plan intégré et reposer sur l'engagement du personnel enseignant et sur la concertation au sein des milieux.

Un groupe représentatif des principaux acteurs sociaux et économiques pour s'assurer que les orientations retenues correspondent bien aux attentes du milieu et que le rythme d'implantation de la réforme en respecte la réalité et les contraintes.

Le Ministère reverra ses règles budgétaires, le choix des moyens sera laissé au milieu. Le Ministère entend aussi élaborer des modèles de soutien parental.

Les fondements :

Les plus belles énergies et les meilleures volontés se heurtent rapidement à des éléments structurels. Ces derniers doivent habituellement soutenir la marche. *C'est dans les écoles que germent et mûrissent toute qualité et toute réussite.* La motivation des enseignants est essentielle.

La direction prise est celle du Québec de demain qui veut se *maintenir à la hauteur des sociétés où le savoir et le travail sont synonymes de dignité.* Il importe de préciser que, ce qui est visé, ce n'est pas seulement la réussite, mais aussi une réussite de qualité. *Le diplôme doit être « honorable »* dans tous les sens du terme. Il doit être honoré, c'est-à-dire reconnu et respecté par les employeurs, les autorités des collèges. Voici la direction proposée : vers la réussite et une réussite de qualité. Il convient de canaliser vers elle toutes les énergies.

L'école est une petite ville fébrile où résonne l'écho des problèmes et des contradictions de toute la société.

Donner à tous et à toutes une formation générale de qualité constitue aujourd'hui une priorité essentielle, sans laquelle aucune société ne peut espérer maintenir ou atteindre

un niveau de performance correspondant aux exigences de la société du savoir dans laquelle nous sommes déjà entrés.

Éduquer c'est littéralement « sortir l'élève de lui-même » pour l'initier au fonds culturel commun de son peuple et de l'humanité entière en matière de langue, de sciences, d'arts, de technologie, de littérature, de façons de vivre, de valeurs et de sens à donner à la vie. Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir-faire et savoir-être ? C'est une question féconde. Elle nous force à parler de résultats concrets. Elle nous renvoie à l'essentiel.

L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. Dans ce contexte, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la nécessité d'évaluer et de rendre des comptes : « dans l'optique d'une nouvelle phase de démocratisation en éducation, axée sur la réussite et la qualité, sur des intervenants et des intervenantes responsables et sur l'équilibre de la logique de l'équité et de la logique de responsabilisation, »

Faire avancer l'école, c'est une tâche urgente et belle. Pour un million d'élèves qui s'y trouvent, et pour l'avenir de notre société. L'école ne saurait être détournée de sa fonction première. Malgré tout, il faut que l'école soit l'école.

En résumé

Ce discours est en lien avec le précédent et y fait d'ailleurs référence. Toutefois, la réalité est grandement différente. Les problèmes liés au décrochage sont directement reliés à l'école secondaire, ses structures, son organisation et la formation qui y est dispensée. Les convictions s'appuient sur des fondements établis sur la nécessité d'une réussite de qualité c'est ce qui permet de maintenir le Québec à la hauteur des sociétés où le travail est « synonyme de dignité ». Les actions vont donc essentiellement toucher le profil de sortie, la diversification de l'enseignement et les apprentissages de base.

c) Paradigmes éducationnels

<p>Titre du discours : <i>Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions</i>, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1993</p>
<p><u>Paradigme en fonction des convictions</u> : humaniste et rationnel</p> <p>Justifications :</p> <p>«L'accès à une réussite de qualité exige de la souplesse, de la flexibilité et de la latitude pour s'adapter aux réalités des élèves avec un plan d'action qui comporte des règles pour déterminer le cadre et le menu quotidien des élèves.»</p>
<p><u>Paradigme en fonction de la réalité</u> : rationnel</p> <p><u>Justifications :</u></p> <p>La vision claire de la formation à donner n'est pas présente</p> <p>Les connaissances sont éparées.</p> <p>Les élèves n'ont pas les connaissances considérées comme fondamentales</p> <p>On se soucie des savoir-être, mais dans un contexte encadrant</p>
<p>Paradigme en fonction des actions : rationnel</p> <p><u>Justifications :</u></p> <p>La réussite académique est la priorité.</p> <p>On instaure des règles pour encadrer les activités pédagogiques, le type de formation des élèves. On renforce les apprentissages de base</p> <p>L'accroissement de la liberté de choix pour les écoles et la diversification de l'enseignement pour plus d'efficacité. Les enseignants doivent éduquer et motiver les élèves.</p>
<p><u>Paradigme en fonction des fondements</u> : rationnel</p> <p><u>Justifications :</u></p> <p>On voit l'ébauche de savoirs prédéterminés.</p> <p>On vise une réussite de qualité.</p> <p>Le diplôme doit être honorable</p>

4.1.3 *Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* MELS, 1997

a) Analyse de contenus manifestes

IEM3 Titre du discours : <i>Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, MELS, 1997</i>	
Mots clefs : réussite diplomation	
Classification des discours	Institutionnel éducatif/ministériel
Caractéristiques : document produit dans la foulée des états généraux sur l'éducation	
Fins, buts objectifs	Plan d'action qui vise l'obtention d'un diplôme secondaire par 85 % des élèves de moins de 20 ans.
Structures, acteurs et environnement	Tous les paliers d'intervenants <ul style="list-style-type: none"> • La petite enfance • École primaire et secondaire • Milieu montréalais • Formation professionnelle • Enseignement supérieur
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	Changement stratégique. Le titre annonce d'ailleurs un virage.
Synthèse : Ce document est officiel, car il émane du MELS. Il déploie un plan d'action qui couvre l'éventail des services éducatifs de la petite enfance aux études supérieures.	
Interlocuteurs	Tous les niveaux d'intervention du système scolaire québécois.

b) Analyse des propositions en fonction du modèle CRAF

À partir du modèle C (conviction) R (réalité) A (action) F (fondement) d'Angenot, nous pouvons détailler le rôle des propositions de ce discours. Le relevé complet des propositions qui ont été analysées à partir de ce texte se trouve à l'annexe D, fiche 3. Chacun des groupes de propositions s'articule autour d'une conception de juste cause (CJC).

Le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) a décidé de prendre le *Virage du succès*. Il nous explique donc ce qu'est ce virage. Par la suite, il définit succinctement sa vision de la réussite. Puis, il expose les principales actions à poser soit intervenir dès la petite enfance, réviser le curriculum, donner plus d'autonomie à l'école et soutenir l'école montréalaise.

La réalité :

Les catégories d'élèves issues de *milieux défavorisés qui appartiennent à des familles immigrantes* ou qui ont des déficiences doivent être épaulées dans leur marche vers la réussite.

La plupart des éléments du curriculum n'ont pas été revus depuis une quinzaine d'années.

Dans les écoles des milieux défavorisés de Montréal, *le retard scolaire est beaucoup plus marqué que dans d'autres écoles de l'île.*

Les mesures compensatoires existent, mais elles ne sont pas suffisantes pour procurer aux élèves *des chances égales de réussite.*

Certains établissements n'offrent pas le service (maternelle 4 ans) soit parce que la capacité d'accueil est limitée soit parce que *les parents n'ont pas recours aux services offerts* ou considèrent ces services comme trop coûteux.

Pour les élèves des familles immigrantes qui arrivent en cours de scolarisation et dont bon nombre sont sous-scolarisés, l'intégration dans les classes ordinaires est particulièrement difficile.

Deux tiers des élèves des écoles ciblées accusent un retard d'au moins un an à leur arrivée au secondaire. La grande majorité d'entre eux abandonnent leurs études avant l'obtention d'un diplôme. Une grande partie des jeunes des écoles cibles *quittent donc le secondaire sans une préparation reconnue au marché du travail.*

Le taux des jeunes inscrits en formation professionnelle dans l'île de Montréal est anormalement bas.

Les parents de milieux défavorisés manifestent le besoin d'être mieux outillés pour soutenir leurs enfants sur le plan scolaire.

Le réseau de la santé intervient auprès des élèves pour prévenir et *tenter de résoudre les problèmes sociosanitaires et psychosociaux qui nuisent à leur cheminement scolaire et à leur réussite.*

Les écoles cibles ne profitent pas de l'enrichissement que procurent les activités culturelles.

Les convictions :

Une école doit permettre aux enfants de partir du bon pied et stimuler leur désir de se dépasser et en faire des personnes créatives, autonomes et responsables.

Le virage du succès s'effectue dans tout le système d'éducation. Il veut s'adapter aux besoins des jeunes pour les amener *vers une intégration à la société et au milieu du travail.*

La réduction du nombre de commissions scolaires en cohérence avec l'accroissement des responsabilités de l'école favorisera la concertation entre les partenaires de différents secteurs sur un même territoire et contribuera à une réduction des coûts administratifs.

Prendre le virage du succès exige que les établissements soient branchés sur la réalité du marché du travail que le leadership de la direction soit plus affirmé

Les curriculums doivent être mieux adaptés aux changements sociaux, économiques et culturels, prendre en compte la diversité croissante de la population [...] et que les élèves, inscrits en formation générale soient mieux outillés *pour relever les défis du prochain siècle.*

Pour relever le défi de la réussite, l'école de quartier doit pouvoir *compter sur le soutien des parents, des organismes à vocation communautaire, économique et sociale, des établissements d'enseignement supérieur et d'autres institutions.* En arriver à la réussite du plus grand nombre, *c'est la capacité pour chaque école de renforcer ses liens avec la communauté, d'adapter ses services aux besoins et aux caractéristiques de la population qu'elle sert.* On fera largement appel à l'expertise pédagogique.

La formation doit à la fois répondre aux besoins de développement des personnes et à ceux de l'organisation. Elle doit enfin être reconnue et faire l'objet d'une évaluation périodique.

L'école doit puiser au potentiel des nouvelles technologies en matière de production et de diffusion du savoir. L'intégration technologique sera conçue en fonction des besoins des élèves et des objectifs fixés par l'équipe-école. Multiplier les occasions qui *permettent de stimuler chez les jeunes, le goût d'apprendre, de réussir et de se dépasser.*

Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux, leurs partenaires scolaires, communautaires et municipaux, doivent parvenir à une meilleure concertation des différents agents et à une meilleure harmonisation des actions de ce type.

Qui se soucient de la création artistique et l'expérience culturelle motivent les jeunes font appel à leur ressource intérieure, à leur créativité et à leur identité.

Le ressourcement est nécessaire pour que l'organisation scolaire demeure adaptée

Des travaux relatifs à l'adaptation des stratégies d'intervention ou à des façons d'adapter les curriculums en fonction des élèves doivent être effectués.

Les actions :

Il faut permettre aux élèves d'avoir accès à des services éducatifs adaptés à leurs besoins et de consacrer plus de ressources à certaines catégories d'élèves et de parents,

En 2010, 85 p. 100 des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20, 60 %, un diplôme d'études collégiales et 30p.100, un baccalauréat.

Des services éducatifs destinés aux enfants permettront à tous les enfants de se développer et d'acquérir les habiletés qui leur donneront des chances égales de réussite.

Il faut donner plus de pouvoir à l'école et aller chercher l'appui des parents et de la communauté.

Il faut que les curriculums soient mieux adaptés aux changements sociaux, économiques et culturels, en prenant en compte la diversité croissante de la population et que les élèves, inscrits en formation générale soient mieux outillés pour relever les défis du prochain siècle.

Un conseil d'établissement sera mis sur pied afin de consolider l'autonomie de l'école.

Il faut offrir aux directions d'école une formation les aidant, de façon continue à exercer ce rôle plus important.

La formation, accessible à l'ensemble du personnel, doit s'inscrire dans un plan intégré et reposer sur l'engagement du personnel enseignant et sur la concertation au sein des milieux.

Un groupe représentatif des principaux acteurs sociaux et économiques sera créé pour s'assurer que les orientations retenues correspondent bien aux attentes du milieu et que le rythme d'implantation de la réforme en respecte la réalité et les contraintes.

Les écoles doivent pouvoir *adapter l'organisation pédagogique* et l'enseignement aux caractéristiques de leurs élèves. L'école doit prévoir une organisation du temps et de l'enseignement qui permettra de résoudre les problèmes au moment opportun.

La diversification des mesures permettant la mise en œuvre de mécanismes de soutien à l'apprentissage et de récupération qui constitueraient des solutions de rechange au redoublement doit être mise de l'avant.

Le ministère reverra ses règles budgétaires, le choix des moyens sera laissé au milieu. Il entend aussi élaborer des modèles de soutien parental.

On doit demander aux Commissions scolaires que chacune écoles secondaires cibles de *se doter d'un plan visant l'accroissement des services en insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Le développement et l'enrichissement des stages en milieu de travail seront favorisés avec la collaboration de la Chambre de commerce du Montréal Métropolitain.

Ce plan d'intervention prévoira de l'information sur la formation professionnelle des mesures pour inciter les commissions scolaires à mettre en œuvre des activités d'exploration professionnelle dès la 1^{re} secondaire, des mesures pour que les commissions scolaires définissent un plan d'action pour accroître l'accès des jeunes aux formations menant à des métiers semi-spécialisés et spécialisés.

Le ministère, en collaboration avec les commissions scolaires et avec l'aide du ministère de la Sécurité du revenu et du Ministère de la Santé et des Services sociaux, doit mettre sur pied un programme favorisant l'affectation d'agents de liaison formés pour agir comme responsables des relations entre l'école, la famille et les organismes du milieu.

Afin de parvenir à une meilleure concertation des différents agents et à une meilleure harmonisation des actions de ce type, le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Santé et des Services sociaux, leurs partenaires scolaires, communautaires et municipaux élaboreront un plan d'intervention.

Il y a un ressourcement nécessaire pour que l'organisation scolaire demeure adaptée.

Il faut effectuer des travaux relatifs à l'adaptation des stratégies d'intervention ou à des façons d'adapter les curriculums en fonction des élèves.

Les fondements :

Le virage du succès vise à donner aux jeunes les outils d'une bonne intégration sociale et professionnelle.

C'est entre les mains de celles-ci (les écoles) que doivent être remis les choix pédagogiques et budgétaires.

Prendre le virage du succès, c'est bénéficier d'un encadrement qui favorise le développement, se familiariser avec un environnement d'apprentissage stimulant et acquérir des habiletés qui leur donneront d'égales chances de succès.

La qualité des interactions des parents avec leurs enfants augmente le niveau des aspirations scolaires et professionnelles qu'ils nourrissent à leur endroit.

Les écoles doivent pouvoir adapter l'organisation pédagogique et l'enseignement aux caractéristiques de leurs élèves.

En résumé

Ce discours nous expose une nouvelle réalité, celles des milieux défavorisés et de l'immigration. Il brosse un tableau documenté des difficultés rencontrées pour les élèves et les familles qui proviennent de ces milieux. Les chances égales de réussite passent par une meilleure intégration à la société. Les actions à poser interpellent toute la population : les écoles, les parents, la communauté et le milieu des affaires. Les

fondements peu élaborés mettent la réussite dans les mains de l'école pour une meilleure intégration sociale.

c) Paradigmes éducationnels

Titre du discours : *Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* MELS, 1997

Paradigme en fonction des convictions : rationnel humaniste et technologique

Justifications :

Rationnel

Préparation pour l'avenir

« Branché sur le milieu du travail.

La formation doit s'adapter aux besoins de la population qu'elle sert. »

Humaniste

Promouvoir la créativité et l'expression de soi

« Stimuler leur désir en faire des personnes créatives. »

Technologique

Produire un être technologique

« L'école doit puiser au potentiel des nouvelles technologies en matière de production et de diffusion du savoir. »

Paradigme en fonction de la réalité : rationnel

Justifications :

La réussite académique prévaut.

« Le curriculum doit être revu. »

Il faut préparer les jeunes pour l'avenir.

« Les jeunes quittent l'école sans formation pour le marché du travail »

<p><u>Paradigme en fonction des actions</u> : rationnel</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p>Préparation pour l'avenir</p> <p>« Que les curriculums soient mieux adaptés aux changements sociaux, économiques et culturels. »</p> <p>L'efficacité est de rigueur, l'enseignant applique un modèle de façon efficace et collabore avec d'autres spécialistes.</p> <p>« La formation doit être accessible à l'ensemble du personnel, s'inscrire dans un plan intégré et reposer sur l'engagement du personnel enseignant et sur la concertation au sein des milieux. »</p>	
<p><u>Paradigme en fonction des fondements</u> : rationnel qui tend vers le paradigme inventif</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p><i>Rationnel</i></p> <p>Amener les jeunes vers une intégration à la société et au milieu du travail.</p> <p><i>Inventif</i></p> <p>L'enseignant guide et accompagne l'élève dans l'appréciation de son développement</p>	

4.1.4 *Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens! »* Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010)

a) Analyse de contenus manifestes

<p>IEM4</p> <p>Titre du discours : <i>Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens! »</i> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010)</p>	
<p>Mots clefs : réussite pour tous</p>	
<p>Classification des discours</p>	<p>Institutionnel éducatif/ministériel</p>

Caractéristiques	
Fins, buts objectifs	Valoriser l'éducation pour aller de l'avant vers la réussite pour tous, la diplomation est l'objectif, elle se diversifie
Structures, acteurs et environnement	École Famille Communauté
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	Changement stratégique : même si les actions de ce discours s'inspirent des actions préconisées par différents organismes, les changements «contribuent au réajustement et à l'adaptation de l'organisation sans entraîner de modifications de fins » (Bertrand et al.1999)
Synthèse; discours qui provient du Ministère de l'Éducation du Québec. Il introduit un plan d'action et se veut dans la lignée des discours néorousseauiste. Il est en lien avec le texte Savoir pour pouvoir du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec ainsi que le rapport du groupe de chercheurs de la Stratégie Agir autrement.	
Interlocuteurs	Milieu scolaire

b) Analyse des propositions en fonction du modèle CRAF

Le relevé complet des propositions qui ont été analysées à partir de ce texte se trouve à l'annexe D, fiche 4. Chacun des groupes de propositions s'articule autour d'une conception de juste cause (CJC).

Ce discours aborde d'abord la problématique de la diplomation et nous présente une première série de recommandations, dont une mobilisation concertée tout en soutenant que l'éducation est essentielle pour augmenter le taux de diplomation.

Par la suite, le MELS nous présente le rôle attendu de chacun des acteurs dans la poursuite de cet objectif : l'augmentation de la diplomation. Puis on nous définit la réussite sous différents volets : la réussite grâce à la persévérance, la réussite encadrée par la reddition de compte, la réussite soutenue par les acteurs régionaux, la réussite planifiée dès l'entrée à la maternelle, la réussite grâce à la diminution du nombre d'élèves par classe et par la réduction des retards scolaires et l'accompagnement des élèves puis enfin la réussite et la Stratégie d'intervention Agir autrement (soutien financier du MELS). Chacun de ces volets apporte une dimension différente à la réussite.

La réalité :

Le gouvernement et le milieu scolaire consacrent des ressources importantes à la persévérance scolaire, mais trop de jeunes quittent encore l'école sans diplôme ni qualification. Les raisons de l'abandon prennent en effet souvent *forme à l'extérieur des établissements d'enseignement.*

L'école ne peut plus assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires.

Qui faut-il convaincre et aider ?

Un grand nombre de garçons, car environ 30 % décrochent. Toutefois, les filles quittent également l'école prématurément dans une proportion de 20 %.

Les élèves qui sont en situation de retard scolaire, c'est-à-dire ceux qui ont redoublé au moins une fois, car environ 65 % *de ces élèves seront en situation d'abandon scolaire.*

Les élèves qui *fréquentent les écoles des milieux défavorisés*, 35 % d'entre eux quittent l'école avant d'obtenir un diplôme ou une qualification, comparativement à 20 % dans les autres milieux.

Les élèves immigrants récemment arrivés au Québec, dont près de 40 % ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification.

Les quelque 5000 élèves qui quittent l'école chaque année après n'avoir terminé qu'une 1^{re} ou 2^e année du secondaire.

Les quelque 6 000 élèves qui quittent l'école annuellement après s'être rendus jusqu'en 5^e année du secondaire, mais à qui il ne manque que quelques cours pour obtenir le diplôme d'études secondaires.

Le niveau de développement d'un enfant à son entrée à l'école conditionne en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. Le retard scolaire au primaire accroît de façon importante le risque de décrochage au secondaire. Parmi tous les élèves qui ont redoublé une année au primaire, seulement le tiers persévéra jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'une qualification.

Plus du quart des élèves qui abandonne les études, une année donnée le fait après s'être rendu jusqu'en 5^e année du secondaire. *L'abandon des études de leur part est le plus souvent lié à un manque d'engagement et à l'absence d'un réel projet de formation.*

Peu d'élèves de la formation générale, soit environ un jeune de moins de 20 ans sur cinq, poursuivent leur cheminement scolaire vers la formation professionnelle. Malgré les efforts des écoles qui appliquent la stratégie d'intervention *Agir autrement*, l'examen des taux de diplomation et de qualification des trois dernières années montre que *la plupart de ces établissements figurent toujours parmi ceux où la persévérance scolaire est la plus faible.*

Malgré tout le soutien offert, certains élèves continueront de quitter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme ou une qualification.

Le Québec est fier de compter sur des enseignantes et enseignants compétents, créatifs et engagés.

Les convictions :

Il nous faut tout mettre en œuvre pour améliorer le taux de diplomation, d'abord pour les jeunes eux-mêmes. Mais également pour le Québec, qui a besoin d'eux *pour relever*

les défis sociaux, économiques et culturels qui se posent à lui. Aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi.

Valoriser davantage l'éducation la persévérance et la réussite scolaires deviennent *une valeur fondamentale de notre société.*

Les élèves ont besoin de savoir que nous sommes derrière eux que nous croyons en eux, que nous sommes *solidaires de leurs efforts et fiers de leur réussite.*

S'appuyant également sur l'expertise, la créativité et le dynamisme des acteurs de l'éducation, le principal défi des commissions scolaires et des écoles est de mettre en œuvre des pratiques reconnues pour leur efficacité.

L'entrée au secondaire constitue une étape cruciale dans le cheminement scolaire de tous les élèves. Le défi s'avère encore plus grand pour ceux qui ont eu des difficultés au cours de leurs études primaires.

Il apparaît clairement que l'école, particulièrement *ce qui se passe en classe entre l'enseignant et les élèves*, peut faire la différence sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes au secondaire.

Pour l'élève, nouvellement issu de l'immigration, développer ses habiletés en lecture est une aptitude essentielle à la réussite scolaire.

L'organisation d'activités parascolaires permet aux jeunes de développer leur sentiment d'appartenance et peut leur donner le goût de s'impliquer dans l'école et d'y rester le plus longtemps possible, soit jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Tout doit donc être mis en œuvre pour *associer les parents à la vie de l'école et en faire des partenaires privilégiés de la réussite scolaire de leurs enfants.* Pouvoir compter sur l'engagement des élèves eux-mêmes et sur l'appui de leurs parents.

Le milieu de l'éducation et ses partenaires, qu'ils soient de la société civile, du secteur de la santé, du milieu communautaire ou de celui des affaires, doivent également unir leurs efforts *et promouvoir l'idée que l'éducation est essentielle*.

Ce message du premier ministre M. Jean Charest doit être porté par chacun qu'il soit ministre, député ou maire, qu'il dirige une commission scolaire, un établissement d'enseignement ou une entreprise, qu'il soit enseignant ou enseignante ou membre du personnel professionnel ou de soutien d'une école ou d'une commission scolaire. Mais avant tout, ce message doit être porté par les parents et l'entourage immédiat des jeunes.

Hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020 exigera que tous les acteurs agissent d'une manière concertée et se sentent unis par une obligation de résultat.

L'élève doit être plus que jamais reconnu comme l'acteur central de sa réussite et être partie prenante des actions éducatives qui le concernent. Les élèves ont besoin de savoir que nous sommes derrière eux que nous croyons en eux.

Il est primordial que l'école puisse compter sur un personnel enseignant compétent. Les enseignantes et les enseignants doivent être des partenaires efficaces.

Ils ont aussi à susciter la participation et l'appartenance à l'école en *créant un milieu de vie stimulant à l'image des jeunes qui le fréquentent*. L'accès à la formation professionnelle est un des enjeux majeurs qui permettra au Québec d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires.

Les directeurs généraux des commissions scolaires doivent d'abord s'assurer que leurs établissements *répondent, en tout premier lieu, aux besoins des élèves qui sont sous leur responsabilité avec souplesse, flexibilité et adaptabilité*.

À titre de supérieurs immédiats des directeurs et directrices d'établissement, ils ont le devoir de comprendre le contexte particulier de leurs établissements, de les soutenir et de leur fournir les conditions et les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs qui

auront été fixés dans les conventions de gestion et de réussite éducative qui doivent être établies annuellement.

La persévérance et la réussite scolaires doivent faire partie des préoccupations des personnes et des groupes qui apportent une contribution déterminante pour l'avenir des jeunes, que ce soit le secteur municipal, les organismes voués à la culture, au loisir et au sport, les groupes communautaires, etc.

Le milieu scolaire et l'ensemble des partenaires concernés seront invités à unir leurs efforts afin d'éviter que plus du quart des jeunes ne continuent de quitter l'école annuellement sans une formation qualifiante.

Prévenir l'échec scolaire nécessite donc d'agir tôt, au cours de la petite enfance et dès l'entrée de l'école.

Une volonté collective et des actions convergentes de plusieurs acteurs socioéconomiques permettront de soutenir plus adéquatement les jeunes dans leurs études et de limiter le nombre de décrocheuses et de décrocheurs.

Toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal mettront en œuvre un plan d'action auquel seront étroitement associés la communauté et l'ensemble des partenaires des écoles. Elles feront en sorte d'assurer la continuité des services pédagogiques et complémentaires que requiert un élève lorsqu'il change de secteur de formation.

L'accès à la formation professionnelle est un des enjeux majeurs qui permettra au Québec d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires, ainsi que de relever les défis de l'économie. La concertation de plusieurs ministères et organismes est essentielle, notamment avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale ainsi que le Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Des pratiques pédagogiques appropriées, l'accompagnement des élèves et le soutien offert à l'ensemble du personnel enseignant jouent un rôle déterminant à cet égard.

Les actions :

Mobiliser autour d'objectifs communs les parents, le milieu et les acteurs concernés.

Valoriser l'éducation, c'est mettre en évidence le niveau élevé de la formation qu'on acquiert, mais c'est aussi offrir aux élèves des activités et des projets qui pourront susciter leur plein engagement et leur réussite. Trois recommandations font l'unanimité :

La reconnaissance de l'importance du rôle des parents et de la communauté dans la valorisation de l'éducation et de l'accompagnement des jeunes. Le dépistage précoce tout au long du cheminement scolaire de l'élève ainsi qu'une intervention précoce adaptée à chaque milieu et à chaque élève.

L'action sur les apprentissages en lecture et en mathématique, et sur ceux liés au comportement, aux relations interpersonnelles et aux habitudes de vie et, enfin, le niveau d'engagement scolaire et parascolaire de l'élève.

Nous avons besoin d'enseignants et d'enseignantes qui ont la volonté et la capacité :

- De mobiliser leur milieu afin de prévenir l'échec scolaire dès l'entrée à l'école;
- De soutenir les élèves lors de leur passage du primaire vers le secondaire ;
- De les aider à persévérer tout au long du secondaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification.

La réduction de la taille des groupes d'élèves est une initiative qui permet d'offrir de meilleures conditions d'apprentissage, d'améliorer les relations entre les enseignants et les élèves et d'intervenir rapidement dès les premières manifestations de difficultés.

Pour atteindre son objectif de hausser à 80 % le taux de diplomation ou de qualification en 2020, le ministère doit continuer de recruter des enseignantes et des enseignants de qualité.

Diminuer de façon substantielle le nombre d'élèves par classe dans les milieux défavorisés de l'enseignement primaire et en offrant un accompagnateur personnalisé

au secondaire. Il incombe également à la ministre d'orienter les actions des commissions scolaires. La stratégie est revue de la manière suivante :

- Des attentes plus précises envers les commissions scolaires et leurs écoles ;
- L'adoption par les écoles d'une approche préventive pour l'ensemble des élèves et d'une approche ciblée pour les élèves en plus grande difficulté ;
- Une gouvernance misant sur le leadership de la direction dans son école et dans sa communauté, de même que sur l'implication essentielle des membres du personnel de l'école ;
- un processus continu de planification qui se traduira notamment par le dépôt d'une planification triennale plutôt qu'annuelle;
- une reddition de comptes annuelle des commissions scolaires et de leurs écoles;
- le partage d'une expertise et le développement professionnel de façon continue en matière d'intervention en milieu défavorisé.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport veillera à renforcer son partenariat avec le ministère de la Santé et des Services sociaux pour faire un *dépistage précoce*.

Dans l'optique d'accroître le sentiment d'appartenance à l'école, *le nombre d'activités parascolaires offertes aux élèves*, plus particulièrement aux garçons et aux élèves à risque de décrochage, *sera accru dans les écoles secondaires*.

La commission scolaire sera présente pour rencontrer les enseignants et les enseignantes ; les appuyer dans leur travail exigeant, mais emballant ; s'entretenir avec eux de l'importance de leurs fonctions à l'égard de la réussite scolaire.

Pour maintenir son engagement, l'élève aura besoin du soutien de ses parents et de celui de ses enseignants tout comme parfois de celui de membres de la communauté.

Les écoles visées *travailleront en concertation avec les parents* ainsi qu'avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, de la municipalité, des organismes communautaires et des milieux de l'emploi et des affaires afin de favoriser :

- le maintien aux études des jeunes à risque de décrocher;

- le retour aux études des jeunes du secondaire qui ont décroché.
- un soutien accru pour la persévérance et la réussite scolaires :

Les parents peuvent apporter un soutien important en :

- valorisant l'éducation;
- faisant eux-mêmes preuve de persévérance;
- reconnaissant les efforts, qu'exige l'apprentissage;
- ayant des attentes élevées, mais à la mesure des capacités de leur enfant;
- prenant tous les moyens à leur portée pour le guider vers la réussite.

Les enseignants

C'est aux enseignants que revient la tâche de mettre en place les conditions favorisant la réussite de tous les élèves de leur classe et pour chaque élève en difficulté, de mettre en œuvre s'il y a lieu le plan d'intervention approprié, avec la collaboration des autres ressources professionnelles et de soutien.

Le personnel enseignant a également la responsabilité de *veiller à sa formation continue* de manière à pouvoir tenir ses connaissances à jour.

En misant sur leur propre expertise, leur sens de l'innovation, leur capacité à travailler en équipe et leur engagement envers les jeunes que les enseignantes et enseignants sont en mesure de faire une différence dans le parcours scolaire des élèves qui leur sont confiés.

Ils doivent également *mobiliser les parents*, les maires et les employeurs de leur territoire ainsi que tous les groupes ou associations des milieux social et communautaire et des affaires qui peuvent contribuer à soutenir les jeunes.

Directions

Les leaders ont ainsi la responsabilité d'exercer pleinement leur rôle pour mobiliser leur communauté à cette cause. Au besoin, la directrice ou le directeur d'école établira un plan d'intervention avec la collaboration du parent, de l'élève et du personnel

concerné. La directrice ou le directeur suivra rigoureusement ce plan et le révisera de façon régulière.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Les actions du MELS prendront la forme :

- d'un site web mettant à l'avant-plan la valorisation de l'éducation et la persévérance scolaire;
- de messages visant la mobilisation de la société civile dans les médias électroniques et écrits;
- de campagnes thématiques portant sur la lecture, la persévérance, la profession enseignante et l'accès à la formation professionnelle.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport se rendra dans les régions afin de rencontrer les enseignantes et les enseignants, les parents et les élèves. Elle profitera de ces rendez-vous pour *sensibiliser les gens du milieu des affaires à la nécessité de se mobiliser*.

Le Ministère conviendra avec les commissions scolaires d'objectifs mesurables à l'égard de la persévérance et de la réussite scolaires. Les objectifs qui seront établis pour chaque commission scolaire correspondront à la contribution exigée de chacune d'elles pour que soit atteint un taux de diplomation de 80 % en 2020.

Le Ministère intensifiera ses actions sur le plan régional et continuera de soutenir les organismes régionaux voués à la persévérance scolaire.

Le Ministère continuera de valoriser la formation professionnelle auprès des jeunes, des parents et des acteurs du milieu scolaire pour briser les mythes et les préjugés qui entourent cette formation.

De plus, le Ministère et les commissions scolaires faciliteront l'accès des jeunes au parcours de formation appliquée au secondaire.

Les employeurs

Les entreprises doivent réduire les heures de travail de leurs jeunes employés aux études, offrir des opportunités de stages et favoriser davantage la conciliation travail-études.

La persévérance et la réussite scolaires concernent les employeurs qui sont invités à *prendre un engagement social*, soit celui d'embaucher du personnel diplômé ou qualifié ou de favoriser la conciliation travail-études pour leurs employés désireux de poursuivre des études.

Par cet engagement, les employeurs sont également invités à limiter le nombre d'heures de travail des jeunes afin qu'ils puissent accorder priorité à leurs études.

Les commissions scolaires

Chaque commission scolaire prendra des engagements vis-à-vis de la ministre sur :

- les moyens et les actions que la commission scolaire mettra en œuvre pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires;
- des objectifs mesurables à l'égard :
 - Du taux de persévérance et de réussite scolaires en particulier pour les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ;
 - Du taux de diplomation :
 - De la maîtrise de la langue française
 - Du caractère sain et sécuritaire des établissements
 - D'un plus grand accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle :
 - De la persévérance et de la réussite scolaires des élèves autochtones.

Chaque commission scolaire désignera un répondant chargé de la persévérance et de la réussite scolaires aura la responsabilité de sensibiliser, accompagner et mobiliser différents acteurs.

Chaque année, les commissions scolaires témoigneront publiquement de leurs actions et de leurs résultats auprès des parents, de la population qu'elle sert ainsi que de la ministre.

L'expertise développée dans ces écoles (69 écoles primaires et 64 écoles secondaires) pourra guider la mise en œuvre de la stratégie *Agir autrement* dans l'ensemble des autres écoles. Un suivi trimestriel des objectifs et des échéanciers devra y être réalisé pour répondre à l'obligation de résultat.

Les commissions scolaires travailleront sur diverses problématiques telles que la violence à l'école, les milieux défavorisés, les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage.

Le secrétariat de la jeunesse et la Fondation Lucie et André Chagnon poursuivront leurs travaux. Ce partenariat vise à :

- soutenir la mobilisation des régions pour favoriser la mise en œuvre d'actions innovantes et durables qui auront un effet significatif sur la persévérance scolaire et le taux de diplomation;
- soutenir des projets locaux bien ancrés dans les communautés, en misant sur la mobilisation des acteurs clés qui accompagnent les jeunes en difficulté.

Chaque commission scolaire évaluera et renforcera ses liens avec l'agence de la santé et des services sociaux de son territoire afin d'assurer une complémentarité des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage de ses écoles.

Les commissions scolaires devront développer des partenariats avec les carrefours jeunesse-emploi du Québec, avec la collaboration d'organismes locaux d'éducation, du secteur de la santé et du milieu communautaire, pour mettre en œuvre la mesure d'accompagnement IDEO 16-17. Les commissions scolaires se concerteront en vue de maximiser les chances d'un élève d'être admis à un programme de son choix en formation professionnelle.

Les services de garde

Les commissions scolaires veilleront à établir des liens avec les services de garde afin de *faciliter la transition des enfants vers l'école*. Les enseignantes et enseignants seront ainsi en mesure d'agir le plus rapidement possible auprès de jeunes ayant des besoins particuliers.

Dans le cadre du plan visant l'augmentation du nombre de places en services de garde (15 000 places d'ici 2013), la priorité sera notamment accordée aux projets en milieux défavorisés.

Les mesures favorisant la fréquentation des services de garde par les enfants de milieux défavorisés se poursuivront, soit :

- l'accès gratuit à cinq demi-journées de garde par semaine pour les enfants dont les parents reçoivent l'aide de dernier recours ;
- le versement d'une allocation supplémentaire aux services de garde qui reçoivent un nombre important d'enfants issus de milieux défavorisés.

Un inventaire des meilleures expériences permettant de soutenir les apprentissages des jeunes enfants sera réalisé et diffusé dans les milieux de garde et dans le secteur de l'éducation préscolaire.

L'école

Au cours des trois prochaines années, le nombre d'élèves par classe sera diminué de façon progressive jusqu'à un maximum de 20 en milieu défavorisé et de 26 dans les autres milieux.

Pour attirer d'autres femmes et d'autres hommes ayant le goût de relever les défis d'une profession dynamique et enrichissante, le Ministère intensifiera ses actions afin de mieux mettre en évidence l'attrait de la profession enseignante au Québec :

- revoir, avec la collaboration des facultés d'éducation des universités, le programme de formation des maîtres afin de mieux préparer les étudiants à

travailler auprès de jeunes dont les besoins et les exigences sont de plus en plus diversifiés;

- élargir l'offre de formation continue aux enseignantes et enseignants;
- avoir recours aux universités et aux cégeps afin de mieux faire connaître les possibilités qu'offre une carrière en enseignement;
- élaborer une campagne de valorisation de la profession enseignante ciblant plus particulièrement les hommes.

Le programme *Aide aux devoirs* sera amélioré pour augmenter le nombre d'élèves qui en bénéficient et pour soutenir davantage les parents, en portant une attention particulière aux garçons qui éprouvent des difficultés. Les écoles mettront en œuvre, sur une base triennale, des modalités diversifiées de soutien :

- initiation des élèves aux méthodes de travail;
- aide aux parents pour qu'ils puissent mieux soutenir leur enfant;
- formation du personnel des services de garde pour qu'il puisse offrir de l'aide aux devoirs;
- formation d'élèves pour qu'ils agissent comme pairs aidants.

L'aide aux travaux scolaires fournie par l'organisme *Allô prof* sera déployée dans toutes les régions du Québec. À cela s'ajouteront des espaces de clavardage, des forums de discussion et une bibliothèque virtuelle.

Chaque élève qui échoue en lecture ou en mathématique *se verra proposer des mesures d'aide*. Ces mesures pourront prendre des formes diverses et être appliquées par l'enseignant lui-même ou d'autres personnes-ressources, par exemple un orthopédagogue.

Différents moyens pourront être utilisés pour accueillir et accompagner adéquatement chaque élève qui présente un retard scolaire dans son dossier comme la tenue de rencontres entre les titulaires du primaire et les enseignantes et enseignants du secondaire.

Un repérage systématique des élèves qui éprouvent des difficultés sera réalisé par les enseignantes et enseignants des 1^{re} et 2^e années du secondaire, sur la base des résultats inscrits dans le deuxième bulletin scolaire.

Ces élèves avec un retard pourront également se voir proposer des activités susceptibles de soutenir leur réussite scolaire, comme du mentorat, du tutorat ou de l'aide par les pairs. *Cet ajout de ressources (enseignants-ressources) permettra d'offrir un accompagnement personnalisé à chaque élève qui entre au secondaire avec une année de retard.*

Les enseignants-ressources ont comme principales tâches :

- d'assurer le suivi scolaire de ces élèves au moins chaque semaine;
- de les soutenir dans diverses facettes de leur vie scolaire;
- de travailler en concertation avec les autres enseignants et les intervenants requis selon les besoins.

Des projets pédagogiques particuliers en sports ou en arts notamment seront rendus accessibles à davantage d'élèves y compris à ceux et celles qui ont des difficultés sur le plan scolaire.

Chaque élève de 4^e ou de 5^e année du secondaire qui a un échec dans une matière dont la réussite est exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires sera soutenu pour réussir le ou les cours concernés. Un enseignant-ressource ou encore un professionnel de l'école le rencontrera et évaluera la nature des mesures de soutien à mettre en place.

Un repérage systématique sera fait des élèves qui, sans avoir encore d'échecs scolaires, présentent des signes de désengagement, notamment de l'absentéisme, une baisse de rendement scolaire ou encore un retrait social. La direction d'école verra à ce que ces élèves rencontrent un enseignant-ressource ou un professionnel de l'école afin d'évaluer les mesures à mettre en place.

Les écoles seront invitées à faire un effort particulier en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles auprès des jeunes. Les centres d'éducation des adultes et leurs partenaires intensifieront les démarches en vue de rejoindre chaque jeune décrocheur et de l'inciter à retourner aux études. Les SARCA (Services d'accueil, de référence et d'accompagnement) des centres d'éducation des adultes, avec l'aide d'organismes du milieu et les carrefours jeunesse-emploi, notamment dans le cadre de IDEO 16-17, proposeront des mesures aux jeunes décrocheurs pour leur permettre d'envisager un retour aux études et d'établir un projet de formation. Il s'agit notamment :

- des services d'orientation et d'information sur les programmes d'études et le marché du travail;
- des services de conseil et d'accompagnement des commissions scolaires.

Agir autrement

Les commissions scolaires des Samares et de Saint-Hyacinthe créeront des projets s'inspirant de la stratégie d'intervention *Agir autrement* et de méthodes éprouvées, comme celles qui sont appliquées ailleurs au Canada comme *Pathways to Education*¹ qui propose quatre formes de soutien (scolaire, social, financier, personnalisé) ou aux États-Unis comme *Check and Connect* qui propose une approche qui fait la promotion de l'engagement étudiant, particulièrement pour les écoles secondaires à risque. Elles élaboreront également des tableaux de bord de gestion de la persévérance scolaire qui pourront être mis à la disposition des autres commissions scolaires du Québec pour les soutenir dans la mise en œuvre de leurs propres actions. Le répondant chargé de la stratégie d'intervention *Agir autrement* de chaque commission scolaire accompagnera étroitement la directrice ou le directeur d'école :

- dans l'élaboration et la mise en œuvre de son plan de réussite;
- dans la mobilisation de ses enseignantes et enseignants;

- dans l'établissement des liens de collaboration entre l'école secondaire et les écoles primaires.

Les fondements :

*L'avenir des jeunes est directement lié à leur formation et à leur diplomation.
L'éducation est source de croissance et de liberté de choisir et d'orienter son parcours de vie en fonction de ses rêves et de ses aspirations.*

Le Ministère s'appuie sur la conviction fondamentale que *tous les élèves sont capables de persévérer et de réussir.*

L'engagement des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants à l'école constitue un facteur déterminant pour la réussite.

Les parents constituent des partenaires de premier plan pour le milieu scolaire. Enfin, la cohérence d'action entre la famille et l'école s'avère d'une grande importance au regard de la réussite et de la persévérance d'un élève.

La ministre a une responsabilité à l'égard de *la mobilisation de tous les intervenants du milieu scolaire.*

L'école est essentielle, la culture et les connaissances que l'on y acquiert sont synonymes de croissance, de liberté de choisir et d'accomplissement.

Améliorer le niveau de la réussite scolaire des jeunes ne peut se faire sans la présence de leaders forts dans chaque établissement, dans chaque commission scolaire et dans chaque région.

Les activités parascolaires sont source de motivation et de fierté pour les élèves.

En résumé

La réalité décrite dans ce discours se concentre sur les caractéristiques des décrocheurs potentiels, le portrait se précise : des garçons, des jeunes de milieux défavorisés, des jeunes issus de l'immigration. Fort de statistiques, ce tableau identifie les clientèles dites à risque, et ce dès le plus jeune âge. L'avenir de la société est lié à la formation et

à l'éducation, il est donc primordial pour le système d'éducation de relever les défis sociaux, économiques et culturels du Québec. En partant du principe que tous peuvent réussir, une série d'actions sont mises de l'avant pour contrer le décrochage, des objectifs sont fixés.

Ces actions concernent tous les intervenants qui œuvrent auprès des jeunes dans la société du service de garde à l'école secondaire en passant par les employeurs, les parents, le ministère et les commissions scolaires.

c) Paradigmes éducationnels

<p>Titre du discours : <i>Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens! »</i> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010)</p>
<p><u>Paradigme en fonction des convictions</u> : rationnel</p> <p><u>Justifications</u> :</p> <p>Préparer pour le marché du travail</p> <p>« Améliorer le taux de diplomation pour les jeunes, mais aussi pour le Québec. »</p> <p>Miser sur l'efficacité</p> <p>« Le principal défi des commissions scolaires et des écoles est de mettre en œuvre des pratiques reconnues pour leur efficacité. »</p> <p>Normes de contrôle organisation structurée</p> <p>« Des directeurs et directrices d'établissement ont le devoir de comprendre le contexte particulier de leurs établissements, de les soutenir et de leur fournir les conditions et les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés dans les conventions de gestion et de réussite éducative qui doivent être établies annuellement. »</p>
<p><u>Paradigme en fonction de la réalité</u> : rationnel</p>

Justifications :

L'éducation est conçue comme moyen pour adapter l'individu à la société.

« L'abandon des études de leur part est le plus souvent lié à un manque d'engagement et à l'absence d'un réel projet de formation. »

Paradigme en fonction des actions : rationnel**Justifications :**

Valoriser l'éducation

L'administration est hiérarchisée. Chacun a son rôle préétabli incluant les employeurs.

Il faut être performant et efficace.

« Les commissions scolaires témoigneront publiquement de leurs actions et de leurs résultats auprès des parents, de la population qu'elle sert ainsi que de la ministre. »

Paradigme en fonction des fondements : humaniste**Justifications :**

On amène l'école à se centrer sur l'individu.

« L'éducation est source de croissance et de liberté de choisir et d'orienter son parcours de vie en fonction de ses rêves et de ses aspirations. »

« L'école est essentielle, la culture et les connaissances que l'on y acquiert sont synonymes de croissance, de liberté de choisir et d'accomplissement. »

4.1.5 *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009)*

a) Analyse de contenus manifestes

IG1	
Titre du discours : <i>Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009)</i>	
Mots clefs : Économie, communauté	
Classification des discours	Institutionnel général
Caractéristiques	
Fins, buts objectifs	Mobiliser la communauté autour de la persévérance scolaire dans une perspective économique pour l'enrichissement de la société québécoise
Structures, acteurs et environnement	Un Groupe d'action réunissant des représentants d'organismes œuvrant dans des domaines reliés, à la persévérance scolaire, les ministères concernés, des gens du milieu des affaires et des experts s'est formé. Le principal instigateur est le président de la Banque de Montréal.
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	Le type d'intervention fait appel à un changement paradigmatique. Les entreprises et les gens d'affaires font rarement des interventions en matière d'éducation. Ce fut le privilège des universitaires, du gouvernement et des écoles (et autrefois du clergé). Les changements proposés dépassent les milieux scolaires, ils sont plus paradigmatiques que stratégiques.
Synthèse; Les objectifs du groupe d'action	
Conscients de l'importance de l'enjeu du décrochage scolaire au Québec, des membres de la société civile québécoise ont formé un Groupe d'action dont les travaux sont associés à cette problématique.	

L'objectif du Groupe d'action est d'élaborer un chantier national pour la persévérance scolaire. Il s'adresse aussi à tous les citoyens préoccupés par le décrochage scolaire et, de façon plus large, par le problème de la pauvreté au Québec.

Le Groupe d'action a fondé sa démarche et ses recommandations sur des faits. Plus de 120 ouvrages ont été répertoriés et analysés quelque 75 intervenants, dont des représentants des instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC), des directions régionales du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des commissions scolaires, des écoles, des enseignants, des fondations publiques et privées ainsi que des organismes communautaires.

Interlocuteurs

Le groupe s'adresse à la communauté, aux intervenants scolaires de tous les niveaux du ministère aux écoles : à tous les citoyens.

b) Analyse des propositions en fonction du modèle CRAF

Le relevé complet des propositions qui ont été analysées à partir de ce texte se trouve à l'annexe D, fiche 5. Chacun des groupes de propositions s'articule autour d'une conception de juste cause (CJC).

Le groupe d'action met de l'avant l'obligation d'investir dans la persévérance scolaire (CJC 1) en démontrant les dommages que cause le décrochage scolaire (CJC 2 et 3). Par la suite, il insiste sur la nécessité d'augmenter le taux de diplomation (CJC4) et de valoriser l'éducation (CJC 5). Puis, il expose longuement les avantages de différentes initiatives québécoises ou hors Québec qui ont permis d'améliorer la persévérance scolaire. (CJC 6-7) Ceci lui permet de tirer des leçons (CJC 8) qui nourriront son plan d'action (CJC 9).

Réalité

Nos jeunes vivent dans un monde fascinant. Un monde où l'éclatement des frontières allié à l'évolution technologique repousse toujours plus loin et plus haut même les rêves les plus ambitieux. Ce rapport a été produit par une volonté de leur voir éviter les

perspectives de pauvreté, d'ignorance, d'exclusion et de détresse qui pourraient les guetter s'ils se marginalisaient en décrochant.

Conscients de l'importance de l'enjeu du décrochage scolaire au Québec, des membres de la société civile québécoise ont formé un Groupe d'action. Ce Groupe a fait la preuve que le Québec est capable de réunir les plus grands spécialistes d'un domaine précis pour élaborer dans un temps record des modèles d'action performants et parfaitement adaptés aux besoins de toutes les régions du Québec. Le Groupe d'action a fondé sa démarche et ses recommandations sur des faits. Plus de 120 ouvrages ont été répertoriés et analysés quelque 75 intervenants, dont des représentants des instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC), des directions régionales du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des commissions scolaires, des écoles, des enseignants, des fondations publiques et privées ainsi que des organismes communautaires.

Leur constat est clair. Même si les Québécois peuvent se réjouir du fait que leur système d'éducation forme de jeunes diplômés relativement compétents comparativement à leurs pairs ailleurs dans le monde, malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées au soutien à la persévérance scolaire, *notre système d'éducation échappe, bon an mal an, presque un jeune sur trois* ; 30 pour cent de nos jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP, ce qui a de graves conséquences pour les individus et pour la société dans son ensemble.

En fait, seulement 69 pour cent des jeunes complètent leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans. Des autres 31 pour cent, les deux tiers sont en situation de décrochage, soit temporaire, soit définitif ; l'autre tiers n'est pas en situation de décrochage proprement dit puisqu'il fréquente encore l'école, en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. Ce 31 pour cent passe à 36 pour cent lorsqu'on ne considère que les garçons, comparativement à 25 pour cent chez les filles.

D'un point de vue strictement économique, *le phénomène du décrochage représente pour le gouvernement un manque à gagner de 120 000 \$ par décrocheur*, en dollars actualisés. Le décrochage des 28 000 jeunes par cohorte *représente pour le gouvernement un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars, en valeur actualisée*. Ce total est constitué de taxes et d'impôts non perçus ainsi que de dépenses sociales additionnelles généralement associées à un décrocheur sur la durée de sa vie.

Le décrochage scolaire est un problème complexe. Il ne s'agit pas d'un acte spontané, mais plutôt du résultat d'une série de facteurs, dont plusieurs se situent à l'extérieur de l'école et interviennent parfois dès la petite enfance.

Le faible taux de diplomation s'explique aussi en partie par *l'attitude de la société québécoise, qui valorise relativement peu l'éducation* comparativement à la société canadienne en général.

Un nombre considérable d'intervenants dédient temps, énergie et ressources à la persévérance scolaire dans toutes les régions de la province. Ils proviennent de toutes les sphères de la société et ont des profils très variés, reflétant le besoin de cibler la multitude de déterminants du décrochage et d'adapter les solutions aux réalités spécifiques des communautés.

Si l'on considère le pourcentage de la population ayant obtenu un diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits, le Canada *se situe au 16^e rang sur 30 du classement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)* – une position peu enviable. Le Canada passe en 5^e position si l'on considère le taux de diplomation pour la tranche d'âge 25 à 34 ans, en raison des programmes d'éducation des adultes. Le Québec, quant à lui, est parmi les derniers au Canada, au 9^e rang des provinces pour la diplomation dans les délais prescrits. Cette situation s'est détériorée depuis 1992, lorsque le Québec occupait le 7^e rang. Sur cette même période, l'écart en points de décrochage entre le Québec et l'Ontario s'est accru pour passer de 2,7 à 3,6 points de pourcentage.

Le décrochage scolaire est un drame pour l'individu. Une analyse statistique des conséquences du décrochage démontre que les non-diplômés touchent des revenus annuels moyens inférieurs à ceux des diplômés, constituant *un manque à gagner de l'ordre de 439 000 \$ au bout de leur vie active* (en valeur non actualisée).

Plus touchés par le chômage, les non-diplômés composent la majorité des assistés sociaux et *constituent l'essentiel de la population carcérale*, alors qu'ils sont minoritaires dans la société. Enfin, *les décrocheurs vivent moins longtemps et ils sont plus exposés au risque de dépression*. Les non-diplômés participent généralement moins à la vie citoyenne et ils *contribuent donc moins au renforcement du tissu social québécois*.

Au-delà des drames humains qui guettent ces jeunes et leur famille toute leur vie durant, imaginons *la catastrophe nationale que nous préparons*, dans une société où à peine deux personnes en âge de travailler devront soutenir cinq personnes de soixante-cinq ans et plus. Et cela, c'est le Québec dans 20 ans!

Le décrochage met en péril la vigueur économique du Québec en privant la société québécoise de travailleurs qualifiés. Dans moins de 20 ans, le Québec ne comptera plus que 2,5 personnes en âge de travailler pour une personne de 65 ans et plus; actuellement, ce ratio est de 5 pour 1; à la fin des années 1960, il était de 8 pour 1

La diplomation après l'âge de 20 ans en formation professionnelle retarde l'arrivée sur le marché du travail de travailleurs qualifiés. Ce délai engendre des coûts considérables pour les personnes, les entreprises et pour la société québécoise.

Le secteur des métiers et de la formation professionnelle est moins valorisé qu'il devrait l'être objectivement. Une enquête auprès de jeunes Québécois au secondaire deuxième cycle révèle que près de 70 pour cent des jeunes ne s'inscrivent pas en formation professionnelle, car, d'après la perception qu'ils en ont, les métiers qu'elle offre « ne sont pas intéressants ».

Le milieu familial du jeune, la collectivité à laquelle il s'identifie et la société en général lui transmettent des messages qui ont une incidence sur sa motivation, ou sa démotivation, à poursuivre ses efforts à l'école.

Malgré ces mesures, les enfants de milieux défavorisés fréquentent généralement moins les services de garde et les CPE que l'ensemble des enfants de la province. Le taux de fréquentation plus faible est parfois attribuable à un manque d'accès, mais plus souvent à une réticence des parents des milieux défavorisés à avoir recours aux services de garde émanant des services publics, tels les CPE. La disponibilité d'un parent à la maison, la difficulté d'accès aux services, les problèmes de transport et les préjugés défavorables relativement aux services de garde peuvent aussi expliquer ce phénomène.

Cela génère un enfant à risque, car *un enfant est à risque lorsque ses besoins globaux ne sont pas respectés ou lorsqu'il souffre de lacunes des déterminants de sa santé*. Un enfant à risque peut accuser, par exemple, un retard de langage et de motricité, un déficit des aptitudes sociales ou un déficit de l'attention. Il devient alors susceptible de subir l'échec scolaire et de révéler une inaptitude au travail, entre autres. *Les enfants qui accusent un retard d'apprentissage au primaire deviennent rapidement à risque de décrocher au secondaire.*

Le décrochage scolaire n'est pas un problème exclusivement québécois. Un examen plus approfondi permet de constater qu'un petit nombre d'initiatives ont réussi à produire des résultats mesurés et concrets d'augmentation de la persévérance scolaire – des résultats qui sont parfois spectaculaires.

Les écoles du Québec reçoivent des sommes élevées pour venir en aide aux élèves en difficulté. Or, le vérificateur général, qui enquêtait en 2005 sur le milliard de dollars destiné à cette clientèle (primaire et secondaire), a déclaré *ne pas avoir réussi à obtenir de réponses satisfaisantes quant à l'affectation de ces sommes.*

Les intervenants du milieu s'entendent généralement sur quatre enjeux dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté :

- Les plans de réussite scolaire des écoles secondaires n'accordent pas assez d'importance au décrochage scolaire.
- Les plans de réussite des écoles ne font pas l'objet d'une évaluation systématique et d'ajustements en fonction de leur efficacité.
- L'évaluation de la qualité professionnelle des services dispensés n'est pas suffisamment prise en compte dans l'analyse des résultats.
- La rigidité des conventions collectives constitue un obstacle de taille à la mise en place de mesures incitatives efficaces.

Ne pas persévérer a de graves conséquences pour les individus et pour la société dans son ensemble. Le décrochage scolaire est un drame pour l'individu.

Les non-diplômés contribuent moins au renforcement du tissu social québécois.

Convictions

Le conseiller qui intervient auprès du jeune est un élément clé du programme. Cette proximité et les liens d'amitié et de confiance qui en découlent créent un sentiment d'appartenance et un engagement plus forts.

C'est littéralement l'urgence d'agir qui nous a poussés, comme citoyens, à mettre sur pied cette initiative civile, une initiative de politique publique certes, mais d'abord et avant tout une initiative citoyenne. (Dont le but ultime est de hausser, de façon marquée et dans un délai précis, le taux d'obtention du DES ou du DEP au Québec.)

Ce suivi (des actions et des interventions) est une condition essentielle pour assurer la pertinence des interventions et permettre la diffusion des meilleures pratiques à l'ensemble du réseau.

C'est une telle mobilisation qui permet de mettre la persévérance scolaire au centre des préoccupations et d'en faire ainsi une priorité qui répond à des enjeux de développement pour le Québec.

Les actions proposées visent à *éviter les perspectives de pauvreté, d'ignorance, d'exclusion et de détresse*. Aujourd'hui, tout est possible, du moins aux enfants qui ont accès aux nouveaux moyens d'expression. La poursuite de leur formation académique rend légitimes leurs plus grandes aspirations, *tous ces « possibles » qui sommeillent en eux*.

Le but ultime de ce Groupe d'action est de hausser, de façon marquée et dans un délai précis, le taux d'obtention du DES ou du DEP au Québec et d'élaborer un chantier national pour la persévérance scolaire. Bien que ce rapport ne puisse rendre justice à tous les projets communautaires liés de près ou de loin à la persévérance scolaire au Québec, il est évident que le Québec doit bâtir sur des initiatives déjà déployées.

Check & Connect semble être un modèle efficace pour les interventions dans les écoles secondaires à risque. Il mériterait d'être bien exploré dans la refonte de la stratégie d'intervention Agir autrement. Pathways pourrait être très porteur pour les communautés denses et appauvries du Québec, où *une approche communautaire sera supérieure à une approche strictement scolaire*. Career Academies pourrait être un modèle utile pour renforcer le programme professionnel et *inciter une plus grande participation du milieu des affaires dans la promotion de la persévérance scolaire*. L'approche finlandaise pourrait inspirer le Québec à valoriser davantage l'éducation. Elle offre au jeune des modèles de flexibilité et d'accompagnement soutenu et coordonné.

Le Groupe d'action propose que la société québécoise – c'est-à-dire les gouvernements, le secteur civil et le milieu des affaires – se fixe l'objectif suivant : d'ici 2020, augmenter pour le porter à plus de 80 pour cent le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans.

L'atteinte des objectifs en matière de décrochage scolaire exige des actions nombreuses et diversifiées mettant à contribution une grande variété d'intervenants aux plans national, régional et local.

Un projet de cette complexité et de cette envergure fera appel à l'engagement d'un grand nombre d'acteurs clés : *la lutte au décrochage scolaire est l'affaire de toute une société*. Le décrochage scolaire au Québec est un problème qui demande une intervention rapide et d'envergure. La mise en œuvre de ces actions est une responsabilité commune. La réussite des actions proposées passera aussi par la création de partenariats durables à l'échelle nationale, alliant les instances gouvernementales, le milieu scolaire, la société civile et le milieu des affaires. L'atteinte des objectifs fixés dans ce rapport nécessitera d'importants investissements. Ces investissements doivent être évalués relativement aux bénéfices attendus – c'est-à-dire de récupérer un tiers des 1,9 milliard de dollars en manque à gagner annuellement.

Le défi est de taille – mais le Québec est en mesure de le relever. L'objectif du Groupe d'action s'adresse aussi à tous les citoyens préoccupés par le décrochage scolaire et, de façon plus large, par le problème de la pauvreté au Québec.

Le décrochage met en péril la vigueur économique du Québec en privant la société québécoise de travailleurs qualifiés. Dès maintenant, il faut travailler à inciter les jeunes de 14 à 18 ans qui sont moins à l'aise en enseignement régulier à considérer la formation professionnelle, dont le côté plus concret et plus orienté vers le travail pourrait constituer un facteur de persévérance scolaire.

Le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, par sa qualité et son envergure, représente un atout important pour le Québec en matière de persévérance scolaire.

Le Québec peut donc s'attendre à tirer, au cours des prochaines années, des bénéfices importants de son investissement dans le réseau des services de garde. Toutes les composantes de ces services reposent sur la nécessité d'une intervention précoce, intensive, continue et adaptée aux familles en situation de vulnérabilité (p. ex., faible scolarité, faible revenu, jeune âge de la mère). On vise d'une part à prévenir les problèmes d'abus, de négligence et de violence envers les enfants et, d'autre part, à favoriser le développement optimal des enfants de 0 à 5 ans.

Dans une version améliorée, la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA), visant à accompagner les écoles secondaires en milieu défavorisé et à améliorer la réussite scolaire, pourrait devenir un outil de premier plan pour augmenter la persévérance scolaire dans les 100 à 120 écoles secondaires les plus à risque.

Le palier régional jouera vraisemblablement un rôle important dans la promotion de la persévérance scolaire.

L'approche de pédiatrie sociale vise à guider l'enfant ou le jeune sur une trajectoire de réussite.

Le groupe croit en l'opportunité de bâtir sur trois initiatives déjà bien engagées au Québec :

- Les services à la petite enfance, qu'il faudra maintenir et continuer d'améliorer notamment en les rendant davantage accessibles aux populations les plus défavorisées;
- La stratégie d'intervention Agir autrement, qui cible correctement les écoles secondaires à très haut taux de décrochage, mais dont l'approche et l'intervention devront être améliorées en s'inspirant des meilleures pratiques décrites à la prochaine section;
- Les initiatives d'innovation et de mobilisation communautaires (p. ex., le CRÉPAS et la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale) qui réussissent à engager les communautés et à rassembler les ressources disponibles nécessaires pour opérer un changement durable dans les communautés.

Les communautés locales peuvent ainsi être les principaux artisans de la lutte au décrochage, en s'appuyant sur leurs actifs, leurs expertises et leurs ressources afin de créer des environnements favorables au développement des jeunes. S'il est évident que la réussite sera tributaire d'une action locale bien coordonnée, *elle dépendra aussi de la création de partenariats durables à l'échelle nationale, alliant les instances gouvernementales, le milieu scolaire, la société civile et le milieu des affaires.*

Les experts consultés sont clairs sur la nécessité d'agir tôt sur les déterminants du décrochage, et les recherches suggèrent que des modèles fructueux existent de la petite enfance jusqu'au secondaire.

Dans un contexte où le Québec veut *se positionner comme une « société du savoir »*, il est nécessaire et primordial de *valoriser l'éducation et d'investir dans le développement du plein potentiel de chaque jeune*.

Le suivi des projets mettra en évidence les pratiques les plus prometteuses, qui pourront ensuite être institutionnalisées et intégrées dans le cadre de programmes à plus grande échelle.

Dans ces milieux (milieux défavorisés urbains), on peut agir sur des déterminants du décrochage au-delà des frontières de l'école, en engageant l'ensemble de la communauté. Une condition essentielle au succès des projets est le choix d'un *leader* reconnu, capable de mobiliser la communauté de façon soutenue. Un processus d'évaluation sera nécessaire. L'évaluation est aussi une condition essentielle à la diffusion des meilleures pratiques afin d'assurer la constitution d'une expertise québécoise dans ce domaine.

Les responsables de ce secteur, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ont mené plusieurs projets avec les commissions scolaires afin d'augmenter le taux d'accès et de diplomation professionnelle. Ces initiatives visent essentiellement deux buts : augmenter le nombre d'inscriptions des jeunes en formation professionnelle, et accroître leur persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme. Ainsi, une fois les objectifs définis, les partenaires auront une grande marge de manœuvre dans le choix des moyens à préconiser pour atteindre les résultats visés. En contrepartie, ils auront *une plus grande obligation de transparence et de reddition de compte*. L'ensemble des actions proposées devrait permettre au Québec d'augmenter le taux de diplomation des moins de 20 ans d'au moins 10 points pour atteindre plus de 80 pour cent d'ici 2020. Pour chaque action, un coût de lancement a été établi pour les 3 premières années. Les

coûts à grande échelle après la troisième année comprennent non seulement le déploiement des actions sur un plus grand territoire, mais également l'effet cumulatif du suivi de plusieurs cohortes de jeunes en même temps (p. ex., le coût d'un programme d'intervention s'adressant à l'ensemble des classes du secondaire et non seulement des élèves de la première secondaire).

Le gouvernement, le secteur privé, les groupes philanthropiques, les intervenants du milieu scolaire, les parents, le milieu de la santé et les organismes communautaires, pour ne nommer que ceux-là, peuvent concourir à leur succès. Toutefois, il faudra *assigner un rôle clair à chacun afin d'assurer le succès du chantier national*. Le Groupe d'action invite donc chacun à contribuer à la persévérance et à la réussite scolaire au Québec, et à se charger d'une action particulière à mener en partenariat.

Actions

La poursuite de leur formation académique (des jeunes) rend légitimes leurs plus grandes aspirations.

Un nombre considérable d'intervenants proviennent de toutes les sphères de la société et ont des profils très variés, *reflètent le besoin de cibler la multitude de déterminants du décrochage et d'adapter les solutions aux réalités spécifiques des communautés*. Les services à la petite enfance, notamment les services de garde éducatifs à l'enfance qu'il faudra *maintenir et continuer d'améliorer*, notamment en les rendant plus accessibles aux populations les plus défavorisées.

Les initiatives d'innovation et de mobilisation communautaires (p. ex., le CRÉPAS et la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale), qui réussissent à engager les communautés et à mettre en commun les ressources disponibles sont nécessaires pour effectuer un changement durable dans les communautés. *Une analyse des initiatives probantes et des meilleures pratiques hors Québec* révèle des thèmes récurrents qui devraient être structurants dans l'élaboration d'un chantier national pour la persévérance scolaire au Québec axé sur la prévention :

- Trouver des leaders forts qui porteront la cause dans les diverses collectivités;
- Élaborer les initiatives dans un esprit de partenariat entre les services publics, la société civile et le milieu des affaires;
- Élaborer les initiatives en partant du jeune. La mobilisation et l'engagement concret des acteurs locaux et régionaux doivent être centrés sur un accompagnement personnalisé et un suivi constant auprès du jeune et de sa famille;
- Assurer un soutien financier adéquat; un investissement de l'ordre de 10 000 \$ à 20 000 \$ par jeune à risque a généralement été requis pour atteindre les objectifs fixés (cette somme est investie sur une période qui varie de 3 à 5 ans);
- Mesurer les résultats et évaluer les projets dans le but de donner la priorité aux actions efficaces et améliorer de façon continue les interventions.

L'évaluation des projets et la mesure des résultats et des coûts font partie intégrante de toutes les actions recommandées. Les actions proposées sont ainsi :

- Élargir à l'ensemble de la société québécoise le consensus sur la nécessité de valoriser l'éducation et la persévérance scolaire;
- Mener une campagne de mobilisation aux plans national, régional et local. Cette campagne visera à transformer les attitudes et comportements des Québécois relativement à l'éducation et devrait mener à des actions concrètes de promotion de la persévérance scolaire;
- Renforcer la mobilisation régionale en matière de persévérance scolaire. Le renforcement des interlocuteurs régionaux actuels et futurs leur permettra d'offrir un soutien tangible et intégré aux initiatives locales ainsi qu'aux projets qui contribuent de façon concrète à diminuer le taux de décrochage scolaire;
- Optimiser les programmes québécois de service de garde et de services intégrés en périnatalité, dans une optique visant à soutenir la persévérance scolaire, et assurer l'accès à ces programmes, en particulier pour les enfants les plus à risque et leur famille ;
- Renforcer la stratégie Agir autrement au moyen de méthodes d'intervention éprouvées en déployant des méthodes d'intervention à l'école secondaire pour permettre de dépister les jeunes à risque, de leur offrir des services de soutien, et de mesurer leurs progrès ;
- Faciliter et encourager la transition vers la formation professionnelle ;

- Incorporer dans le système d'éducation des mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire, en s'appuyant sur la loi (88) récemment promulguée.

Dans la même foulée, la société civile et le milieu des affaires devront lancer des initiatives de promotion de la persévérance scolaire, par exemple un programme de certification des entreprises respectant certains principes de conciliation travail-études. Accroître les services d'accompagnement offerts aux futurs parents, aux parents et aux enfants de 0 à 5 ans issus de milieux défavorisés. Mener des projets pilotes communautaires – complémentaires aux services de garde – ciblant les enfants à risque de 0 à 5 ans dans les milieux défavorisés. Favoriser et instaurer des pratiques d'excellence pour réduire les retards d'apprentissage au primaire. Le groupe préconise le dépistage des retards d'apprentissage au primaire, l'offre de services d'aide personnalisée et le suivi du progrès des enfants dépistés. Faciliter et encourager la transition vers la formation professionnelle. On pourrait implanter l'alternance travail-études, pour permettre aux jeunes travailleurs de persévérer à l'école.

Les conventions doivent prévoir l'intégration aux ententes de ces objectifs et indicateurs, et assurer une reddition de compte ayant toute la rigueur nécessaire. Pour y arriver, il faut rendre *les parcours scolaires plus fluides* (en créant par exemple des passerelles entre les voies générale, professionnelle et technique), assurer les services complémentaires appropriés pour répondre aux besoins des élèves de ce secteur, et mieux promouvoir la formation professionnelle et les métiers.

Incorporer dans le système d'éducation *des mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire*, en s'appuyant sur la loi (88). Ainsi, une fois les objectifs définis, les partenaires auront une grande marge de manœuvre dans le choix des moyens à préconiser pour atteindre les résultats visés. En contrepartie, ils auront une plus grande obligation de transparence et de reddition de compte.

Créer une instance nationale de concertation en persévérance scolaire, dans le cadre d'un partenariat entre le gouvernement, le milieu scolaire, le secteur civil et le milieu des affaires. Les cinq rôles de cette instance seront de favoriser la coordination et l'arrimage des interventions, de diffuser les connaissances acquises et les meilleures pratiques, de fournir une expertise pointue au besoin, de chapeauter l'évaluation des mesures déployées, et d'assurer un effort soutenu en persévérance scolaire.

L'atteinte des objectifs fixés dans ce rapport nécessitera d'importants investissements. Pendant les trois premières années, lorsque plusieurs actions seront encore en phase de projet pilote, les investissements estimés seront entre 35 millions et 65 millions de dollars par année. Le Groupe propose de bonifier ces programmes dans une optique visant à soutenir la persévérance scolaire et, d'autre part, à assurer leur accès, en particulier pour les enfants les plus à risque, souvent issus de quartiers défavorisés. De plus, les services de garde et les écoles devront travailler main dans la main pour assurer le transfert d'informations entre le préscolaire et le primaire dans le but de répondre convenablement aux besoins de chaque enfant.

Enfin, les programmes et services devront être adaptés afin de rejoindre davantage les parents des enfants qui ne fréquentent pas les services de garde, notamment dans les milieux défavorisés. Il est important que l'on s'assure que ces projets pilotes soient des projets de démonstration qu'il est possible de reproduire et de généraliser (disponibilité des types d'intervenants ou de professionnels auxquels ces projets font appel, coût de l'intervention, etc.). Les projets pilotes pourraient inclure les éléments suivants :

- Un plan individualisé de réussite préparé par les écoles primaires, en collaboration avec l'école secondaire que fréquenteront leurs élèves. Le plan, qui assurerait une continuité dans la trajectoire scolaire des élèves en facilitant le passage du primaire au secondaire, devrait se faire en continuité avec les plans de réussite actuellement utilisés dans certains établissements.
- L'élaboration de pratiques éducatives prometteuses en lien avec les déterminants de la persévérance scolaire (p. ex., apprentissages scolaires et sociaux, engagement scolaire).

Si tous les projets pilotes sont déployés à grande échelle, des investissements de l'ordre de 140 millions à 240 millions de dollars par année seront nécessaires. Ces investissements doivent être évalués relativement aux bénéfices attendus – c'est-à-dire de récupérer un tiers des 1,9 milliard de dollars en manque à gagner annuellement. Il faudra avoir la discipline nécessaire pour mesurer les résultats et investir dans les solutions qui auront produit le plus de succès. Une analyse des initiatives fructueuses révèle des thèmes récurrents qui les caractérisent. Assurer un soutien financier adéquat aux initiatives, de façon à soutenir les jeunes à risque, leur famille, leurs éducateurs et leurs enseignants. Mesurer les résultats dans le but de donner priorité des actions efficaces et améliorer de façon continue les interventions.

Ainsi, les structures, les ressources et les réseaux déjà en place au Québec devront être mis à contribution, non seulement pour mettre à profit l'expérience acquise, mais aussi pour éviter la création inutile et coûteuse de nouvelles instances. Enfin, l'évaluation constante des projets et la mesure des résultats et des coûts font partie intégrante de toutes les actions recommandées.

Au plan national, le message sera centré sur la promotion de l'éducation, la valorisation de la formation professionnelle et la valorisation des enseignants. Un effort de mobilisation des acteurs des réseaux nationaux sera engagé, appuyé sur la notion d'urgence d'agir pour remporter la lutte au décrochage scolaire. Au plan régional, le message ciblera les jeunes, les parents et les employeurs. Le message sera centré sur la valorisation de l'éducation afin d'encourager la réussite au secondaire tout en soutenant les aspirations des jeunes vers les études postsecondaires pour qu'ils puissent se projeter dans l'avenir. Au plan local, la communication sera individualisée afin de promouvoir, auprès des jeunes et de leurs parents, l'importance d'un diplôme et des études en général.

Une initiative pourrait donc consister à amener des organismes à concevoir un protocole de travail pour les jeunes qui travaillent au sein de leur secteur. Un système de « certification » reconnaîtrait les efforts des commerces adhérant aux principes d'harmonisation études-travail. Inviter des entreprises privées à parrainer ou à « adopter » une école et, par exemple, participer à des programmes coopératifs de formation professionnelle.

Pour les services de garde, l'optimisation des programmes consistera tout d'abord à améliorer la formation des intervenants dans tous les types de milieux de garde. L'action consiste à cibler de trois à cinq quartiers défavorisés où les services de garde actuels ne comblent pas les besoins cernés, afin d'y mener des projets pilotes. Ces projets sont de nature communautaire et s'inspireront des meilleures pratiques observées au Québec (p. ex., pédiatrie sociale) et ailleurs (p. ex., Perry Preschool). Les projets pilotes seront suivis de près et leurs résultats seront mesurés rigoureusement, ce qui permettra de codifier les leçons apprises au cours d'une période de 3 à 5 ans. Dans un premier temps, les programmes en cours (p. ex., Projet accès à l'école, Famille-école-communauté, Soutien à l'école montréalaise, Aide aux devoirs, Mesures de soutien aux élèves en difficulté, Projet FLUPPY) seront répertoriés et évalués au besoin. Un diagnostic global sera effectué, permettant de déterminer les forces et les carences de l'approche actuelle. En parallèle, les résultats des approches existantes devront être mesurés.

Des outils de dépistage précoce des problèmes d'apprentissage et d'interventions ajustées au milieu défavorisé, en collaboration étroite avec les organismes sociaux et de la santé. Ces méthodes d'intervention devront : tenir compte des leçons apprises dans le cadre de la stratégie d'intervention Agir autrement;

- s'inspirer des meilleures pratiques ayant produit des résultats (p. ex., Check & Connect);

- déployer dans le cadre de l'école secondaire des méthodes d'intervention qui permettront de dépister les jeunes à risque, de leur offrir des services de soutien favorisant la persévérance scolaire, et de mesurer leurs progrès.

Chaque école devra déceler les jeunes à risque dans sa clientèle et cerner leurs besoins spécifiques en matière de décrochage scolaire. Elle devra aussi être arrimée au réseau de soutien de sa région en matière de lutte au décrochage scolaire, que ce soit dans le domaine scolaire, des services publics ou des ressources communautaires qui œuvrent pour cette cause. Des outils d'intervention seront élaborés afin de soutenir un déploiement structuré à grande échelle. De plus, il sera important de former et de soutenir les directions d'école, d'implanter dans des quartiers défavorisés, des programmes d'intervention communautaire à volets multiples, inspirés de Pathways, mais adaptés au contexte de chaque communauté, de choisir un leader reconnu, capable de mobiliser la communauté de façon soutenue. Ce leader aura pour fonction de soutenir la concertation entre la communauté, ses écoles et les autres intervenants dans le projet. Il contribuera aussi à définir une vision commune de la problématique et à établir des objectifs réalistes en fonction des ressources investies. Ce leader, avec le soutien des responsables clés dans sa communauté, devra élaborer un diagnostic exact de la situation. Ensemble, ils décèleront les jeunes à risque et comprendront leurs besoins. Ensuite, ils établiront un bilan des services déjà offerts en matière de décrochage scolaire. En s'inspirant des programmes dûment documentés et dont les résultats ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse, ils élaboreront et mettront en œuvre un programme adapté aux besoins de chaque communauté, à ses caractéristiques et aux ressources disponibles.

Un processus d'évaluation sera nécessaire afin de corriger le tir au besoin, de constater les résultats réels obtenus et de mesurer l'efficacité des ressources allouées. L'atteinte des objectifs fixés nécessitera des investissements importants, de l'ordre de 35 millions à 65 millions de dollars par année au cours des premières années, pour

atteindre 140 millions à 240 millions de dollars par année quand toutes les actions seront déployées à terme.

On pourrait implanter l'alternance travail-études, où les taux de réussite sont excellents, de même que diverses avenues de collaboration et de partenariats entre le milieu du travail et celui de l'éducation, notamment pour permettre aux jeunes travailleurs de persévérer à l'école. L'instauration de parcours de formation générale parallèlement à la formation professionnelle semble également être une voie prometteuse.

Entre autres mesures, des conventions de partenariat seront conclues entre le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et chaque commission scolaire, et des conventions de gestion et de réussite scolaire seront également conclues entre la commission scolaire et chacun de ses établissements. Il s'agit d'établir une forme de contrat clair entre les parties qui fixent des buts à atteindre et des objectifs mesurables de façon réaliste. Il faut s'assurer que les conventions de partenariat et la gestion de la réussite scolaire intègrent des objectifs clairs et des indicateurs précis et mesurables liés aux déterminants du décrochage.

Le chantier national pour la persévérance scolaire proposé par le Groupe d'action devra :

- Amener le leadership nécessaire à la réalisation de plusieurs initiatives en persévérance scolaire dans les régions et les communautés du Québec ;
- Mettre en place des partenariats durables à l'échelle du Québec, où chacun aura son rôle et où seront associés les Ministères, les commissions scolaires, les IRC, les écoles, les organismes communautaires, les instances municipales et le milieu des affaires ;
- S'assurer que les initiatives soient conçues et adaptées en partant du jeune dans sa communauté et sa région, en accord avec les meilleures pratiques observées au Québec et ailleurs, c'est-à-dire en offrant un accompagnement personnalisé et un suivi constant auprès du jeune dès la petite enfance ;
- Assurer les investissements nécessaires à l'échelle du Québec, de l'ordre de 140 millions à 240 millions de dollars par année à terme – un montant à considérer

à la lumière du manque à gagner de 1,9 milliard de dollars par année que représente le phénomène du décrochage scolaire au Québec ;

- Mettre en place une discipline d'évaluation et de mesure des résultats des initiatives, de façon à assurer une saine allocation des ressources et l'amélioration continue des pratiques.

Les fondements :

La persévérance scolaire n'est rien de moins que *le sauvetage de nos enfants*. Or, dans notre société, le diplôme d'études secondaires (DES), ou le diplôme d'études professionnelles (DEP), constitue le minimum requis pour *bénéficier des outils de développement, de formation, de spécialisation* dont tout citoyen aura besoin toute sa vie durant.

L'éducation est *un levier important pour lutter contre la pauvreté, et une condition essentielle à un enrichissement social, culturel et économique durable pour la société québécoise*. De fait, le problème du décrochage s'inscrit dans *la problématique plus large de la lutte à la pauvreté*. La transformation des attitudes et des comportements relativement à l'éducation est une condition indispensable à l'amélioration considérable et durable de la persévérance scolaire au Québec.

La loi (88) vise à *renforcer la responsabilité des commissions scolaires* relativement à la réussite scolaire des enfants.

La lutte au décrochage scolaire est l'affaire de toute une société. Une plus grande persévérance scolaire contribuera à l'enrichissement de la société québécoise, d'un point de vue social, culturel et économique. L'éducation, un levier important pour lutter contre la pauvreté, est la condition à un enrichissement social, culturel et économique durable de la société québécoise. Chaque personne est unique, tant sur le plan de son bagage scolaire que de l'effet exercé sur elle par son milieu familial et communautaire.

Plusieurs recherches ont démontré que le décrochage scolaire n'est pas un acte spontané, mais plutôt le résultat d'une série de facteurs, dont plusieurs interviennent dès la petite enfance. À maints égards, *les jeunes sont le reflet de la société au sein de*

laquelle ils vivent. La faible valorisation de l'éducation est reconnue comme un des déterminants du décrochage scolaire.

Les études américaines démontrent l'effet potentiel d'une intervention de nature éducative en bas âge sur les risques de décrochage scolaire à l'adolescence.

La réussite nécessite l'adhésion de tous les intervenants, dont l'action agira sur la détermination du jeune à poursuivre ses études.

L'approche de la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale (FPPS) repose sur la thèse voulant que les problèmes de développement des enfants soient liés à l'insatisfaction de leurs besoins essentiels.

Au regard des initiatives étudiées par le groupe d'action, il appert que le rôle du conseiller-mentor est déterminant pour atteindre les objectifs de ces interventions en milieu scolaire.

Le niveau de scolarité de la population a une incidence sur le développement social, culturel et économique d'une société.

Les retombées positives *d'une intervention de nature éducative en bas âge* ont été démontrées, que ce soit *sur le plan de la socialisation de l'enfant, de son aptitude à apprendre ou de l'acquisition de son autonomie.* Le succès de chaque projet réalisé dans une école secondaire est tributaire du leadership assumé par la direction de l'école et son équipe, et ce, avec le soutien de la commission scolaire. *L'évaluation est aussi une condition essentielle à la diffusion des meilleures pratiques* afin d'assurer la constitution d'une expertise québécoise dans ce domaine.

Selon plusieurs intervenants, la Loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives, sanctionnée en octobre 2008, constitue un pas important vers l'amélioration de la gestion de la performance.

L'amélioration de la persévérance scolaire *contribuera à l'enrichissement de la société québécoise, d'un point de vue social, culturel et économique*, et un tel effort a le potentiel de marquer un tournant dans la lutte contre la pauvreté.

En résumé

Après avoir établi les raisons de leur intervention, les membres de ce groupe d'action mettent de l'avant les impacts économiques et sociaux du décrochage. Ils dépeignent un portrait précis de la situation, ce qui à long terme sera un « drame national ». La thèse qui étaye leur discours est que la lutte au décrochage contribue à la lutte contre la pauvreté et constitue un soutien à l'économie du Québec. Cette lutte doit passer par l'évaluation des actions posées. Les actions regroupent d'ailleurs toutes les sphères de la société. La volonté d'augmenter le taux de diplomation doit se concrétiser par des prises de positions claires et des actions concertées.

c) Paradigmes éducationnels

Titre du discours : *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009)*

Paradigme en fonction des convictions : rationnel

Justifications :

On mise sur l'efficacité

Ce suivi (des actions et des interventions) est une condition essentielle pour assurer la pertinence des interventions et permettre la diffusion des meilleures pratiques à l'ensemble du réseau.

Promouvoir les valeurs établies.

« Dans un contexte où le Québec veut se positionner comme une « société du savoir », il est nécessaire et primordial de valoriser l'éducation et d'investir dans le développement du plein potentiel de chaque jeune. »

Paradigme en fonction de la réalité : rationnel

Justifications :

L'élève n'a d'attrait qu'en tant que futur travailleur.

« 30 pour cent de nos jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP, ce qui a de graves conséquences pour les individus et pour la société dans son ensemble. »

Nous sommes relativement à la domination des intérêts économiques.

« Le décrochage des 28 000 jeunes par cohorte représente pour le gouvernement un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars, en valeur actualisée. »

Paradigme en fonction des actions : rationnel

Justifications :

L'administration comporte des normes de contrôle et régulation

« Mesurer les résultats et évaluer les projets dans le but de donner priorité aux actions efficaces et améliorer de façon continue les interventions. »

L'évaluation des projets et la mesure des résultats et des coûts font partie intégrante de toutes les actions recommandées. »

« Incorporer dans le système d'éducation des mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire, en s'appuyant sur la loi (88) récemment promulguée. »

Miser sur l'efficacité

« Mesurer les résultats dans le but de donner priorité aux actions efficaces et améliorer de façon continue les interventions. »

Paradigme en fonction des fondements : rationnel

Justifications :

Il faut socialiser l'élève en lui faisant connaître les règles de fonctionnement de la société.

« Dans notre société, le diplôme d'études secondaires (DES), ou le diplôme d'études professionnelles (DEP), constitue le minimum requis. »

L'éducation est fortement structurée et ordonnée vers un savoir prédéterminée.

« L'éducation est une condition essentielle à un enrichissement social, culturel et économique durable pour la société québécoise. »

4.2 Les discours scientifiques

Les discours scientifiques représentent les discours qui émanent de la recherche. Ils incluent les études et les rapports rédigés par des groupes de chercheurs.

4.2.1 *Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir Autrement. GRES*

a) Analyse de contenus manifestes

R2 Titre du discours : <i>Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir Autrement. GRES 2010</i>	
Mots clefs : mobilisation, changement de pratiques, stabilité du personnel	
Typologie du discours	Discours scientifique
Fins, buts objectifs	Évaluer la Stratégie d'intervention Agir autrement et faire des recommandations au regard des actions à poser pour améliorer les interventions reliées à cette stratégie
Structures, acteurs et environnement	Les chercheurs qui ont instauré cette stratégie interpellent le MELS pour qu'il agisse à tous les niveaux d'intervention, national, régional et local.
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	Paradigmatique. Ce rapport met en évidence la nécessité de changer les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion
Synthèse; Ce rapport trace les difficultés d'application de la stratégie. Il émet des recommandations : la poursuite de l'application et l'apport de soutien accru de la part du ministère et des commissions scolaires.	

b) Analyse des propositions en fonction du modèle CRAF

Le relevé complet des propositions qui ont été analysées à partir de ce texte se trouve à l'annexe D, fiche 6. Chacun des groupes de propositions s'articule autour d'une conception de juste cause (CJC).

Ce rapport trace les difficultés de la mise en œuvre (CJC 1) avant d'examiner l'écart entre la mise en œuvre et les assises de la stratégie (CJC 2). Puis il donne ses recommandations au Ministère (CJC 3) et aux commissions scolaires (CJC 12) en ajoutant les conditions de réussite (CJC 4). Il explique l'interaction de la Stratégie avec le milieu scolaire (CJC5) avant d'expliquer les effets attendus par l'implantation de la Stratégie. Les résultats de la mise en œuvre se déploient autour de différents axes soit la mobilisation du personnel, l'élaboration du portrait de situation et de l'analyse (CJC 6,7, 8, 9). Enfin, ce rapport nous indique la voie à prendre en exploitant des moyens fondés sur des pratiques prometteuses à l'aide d'objectifs mesurables et les ajustements à y apporter (CJC 10, 11). Il conclut en nous indiquant les effets attendus au regard de la réussite, et des perspectives et les conditions d'une mise en œuvre réussie. (CJC 13, 14, 16, 17)

La réalité :

Les propositions ayant une fonction de *Réalité* se déploient de deux façons dans ce discours. Étant donné que ce rapport fait une évaluation de travaux qui ont été menés durant 6 ans (de 2002 à 2008), il y a deux réalités dépeintes : celle qui existait avant le début de l'implantation de la SIAA et la réalité résultant de cette mise en œuvre. Nous les avons distinguées. R1 représente la réalité décrite avant l'implantation de la Stratégie et R2, celle qui résulte de ces travaux. Il est à noter qu'en fonction du niveau de succès de la mise en œuvre, la réalité de 2008 (R2) peut être la même que celle de R1.

R1 : Les enfants du Québec ne bénéficient pas tous des mêmes conditions pour profiter de l'offre scolaire. Les élèves de milieux défavorisés vivent davantage d'échecs et sont

plus nombreux à abandonner l'école. L'impact des inégalités sociales sur la scolarisation se répercute bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence, la pauvreté accroît les risques d'échecs scolaires qui, à leur tour, augmentent les risques d'engendrer la pauvreté.

Notre système public d'éducation en est un de qualité, il suffit de rappeler la performance des élèves québécois aux différents tests internationaux pour s'en convaincre.

Les études sur le développement des adolescents montrent que plusieurs aspects de leur expérience scolaire ou de leur adaptation psychosociale se détériorent légèrement avec l'âge.

L'échec scolaire, soit la difficulté à profiter pleinement de l'offre scolaire sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, se présente comme une des pièces maîtresses du mécanisme de reproduction et du maintien des inégalités sociales.

R2 : Des gains significatifs ont été notés dans certaines écoles, mais ils se sont avérés insuffisants pour influencer le décrochage des élèves.

Les institutions interpellées par cette responsabilité (commissions scolaires, ministère) ne possèdent pas encore toutes les expertises pour assumer entièrement ce rôle.

La stratégie a été difficile à mettre en œuvre pour la majorité des directions régionales, des commissions scolaires et des écoles. Par ailleurs, plus les écoles ont été soutenues et plus elles ont développé leur capacité apporter les changements souhaités.

La stratégie a conduit à une amélioration significative, mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-famille.

Aucun changement n'a été détecté à l'endroit des pratiques éducatives en classe. Les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves ont surtout été notés en matière

de socialisation (relation entre pairs et avec les enseignants, conduites délinquantes et consommation de drogues), mais ne se sont pas étendus aux apprentissages scolaires ou à la motivation (réussite scolaire sur le plan de l'instruction). Les attitudes à l'égard de la poursuite des études, les intentions de décrocher et le nombre d'élèves décrocheurs n'ont pas changé.

Le potentiel de la stratégie à accroître la réussite des élèves en milieux défavorisés est corroboré par l'ampleur accrue des effets positifs au sein des écoles affichant le plus les caractéristiques promues par la Stratégie (p. ex. mobilisation du personnel, vision partagée, planification, utilisation des connaissances issues de la recherche, etc.).

Si certaines écoles (environ le tiers) ont davantage avancé dans la réalisation de la démarche structurée de la SIAA, d'autres, en revanche, ont éprouvé plus de difficultés à s'y mouler.

Les écoles ont souvent fonctionné à rebours prenant d'abord les décisions d'actions et les inscrivant ensuite au sein de leur planification, obéi à une logique pragmatique de réponse aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition équitable de l'allocation reçue, de redistribution des allocations entre différents projets de l'école), cherché à maintenir et à étendre des actions ou des ressources professionnelles déjà existantes (embauches et réembauches, augmentation du temps de présence) ou cherche à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios, constitution de classe homogène) ou parascolaires beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classe centrées sur les apprentissages des élèves ou leur motivation. Les écoles ont donc eu tendance à éviter les conflits et à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents. Plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage.

L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la démarche de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était

souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres, la mobilité du personnel, les compréhensions variées de la complexité de la Stratégie (dans ses visées, dans ses actions), la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA autour des directions, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques dans les classes, une animation et un soutien au changement au mieux timide au sein de plusieurs commissions scolaires, la faible valorisation, par les décideurs et praticiens de connaissances issues de la recherche.

Le nouveau personnel ou encore les personnels non directement impliqués ont été peu rejoints. Les élèves, parents et organismes de la communauté ont été peu impliqués dans l'ensemble du processus de communication. Les informations devant servir à entreprendre, orienter, alimenter ou à soutenir la mobilisation d'une *communauté éducative locale* ont circulé de façon très orientée et très limitée parmi les différents groupes de cette communauté. Les modalités de partage de l'information dans les écoles ont peu changé (elles) sont demeurées concentrées autour des directions d'établissement et tributaires de leurs initiatives.

Certaines directions d'établissement, assurant que leur milieu faisait déjà « autrement », ont essentiellement envisagé la Stratégie comme relevant d'un soutien aux actions déjà entreprises ou souhaitées l'être par l'école. Les membres du personnel des écoles ont été peu nombreux à se concerter pour assurer d'une compréhension commune de la Stratégie, celle-ci étant souvent comprise de manière parcellaire et en fonction des rôles de chacun.

À l'idéal d'une communauté éducative large, active et mobilisée s'est substituée la réalité d'une communauté SIAA restreinte, ponctuelle et en soutien à la conception de ce que la direction comprenait ou entendait faire de la Stratégie. Cette difficulté à s'approprier le modèle général de la Stratégie paraît dépendre à la fois de la complexité et de la sophistication du modèle d'action de la Stratégie (multiplicité des objectifs,

manque de clarté dans la nature des actions encouragées), de la profusion des interprétations portées par différents acteurs éducatifs auprès des directions d'établissement et de la capacité (expertise) initiale à faire ce qui était attendu d'elles (analyser, planifier, suivre, évaluer, ajuster). Les écoles n'étaient pas toutes prêtes à s'engager dans un processus aussi exigeant.

La trop grande mobilité du personnel, le manque de mécanisme pour assurer la pérennité de comités de travail indépendamment des personnes en faisant partie (p. ex. traces écrites permettant aux nouveaux venus de s'approprier le travail avancé par d'autres), des transitions peu planifiées à des postes stratégiques, une inattention dans le maintien des différentes collaborations avec des acteurs extérieurs, sont autant d'éléments qui s'additionnent aux facteurs précédents pour expliquer la difficulté d'une majorité d'écoles à se mobiliser comme communauté éducative élargie.

Le constat concernant la réalisation d'un portrait de situation est plutôt positif. Les écoles ont fait davantage et mieux qu'avant en matière de collecte de données pour objectiver leur regard sur leur école et leur population (élèves, familles, communauté). Les écoles sont surtout demeurées habiles à faire ressortir leurs faiblesses comme environnements éducatifs ou celles de leurs élèves et de leur milieu de vie. Elles ont davantage peiné à dégager les forces et les ressources qui pouvaient être consolidées ou utilisées.

L'analyse réalisée reconduit des lectures en silo des problèmes documentés dans le portrait de situation. Elle ne mène qu'à hiérarchiser ces différents problèmes plutôt qu'à chercher des explications plus systémiques et sous-jacentes. Les portraits et analyses de situation sont devenus avec le temps affaire de « personnels dédiés » plutôt que d'une démarche collective. Enfin, plusieurs écoles ont interprété la Stratégie comme une allocation de soutien aux actions qu'elles entendaient déjà mener. L'analyse de situation a alors été utilisée comme une justification des priorités d'action en cours et non comme une opération pouvant mener à une redéfinition de celles-ci.

Dans les premières années surtout, les objectifs ont été rédigés de manière très générale et très peu opérationnelle (difficilement ou non mesurable; difficile d'avoir une idée de comment atteindre l'objectif). La programmation de l'action planifiée n'était qu'exceptionnellement détaillée et son déroulement demeurait, pour l'essentiel, inconnue : on ne savait que rarement, à la seule lecture du document soumis, qui allait faire quoi auprès de qui, quand, où, comment et pourquoi. Ces écarts entre le planifié et le réalisé ne sont pas étrangers au fait que peu d'attention ait été accordée à identifier les conditions nécessaires à la mise en œuvre des moyens d'action et à s'assurer de leur implantation.

Le choix, la conception, la préparation et la réalisation des objectifs et des moyens sont davantage le fait de certains (la direction, les personnels qui l'entourent et la soutiennent) que le fait de l'ensemble. Ces actions (menées par les écoles) ont rarement été le produit de la démarche de planification rationnelle souhaitée. De façon générale, les écoles ont eu tendance à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents.

La mobilisation (pour un tiers des écoles) entourant la SIAA tend à se maintenir : des rencontres d'information sont tenues, des documents sont partagés, les comités SIAA se réunissent au moins quelques fois dans l'année, différents membres du personnel sont mobilisés.

Le réajustement des actions SIAA (prolongation, interruption) a davantage reposé sur des enjeux pragmatiques locaux que sur des activités éducatives et pédagogiques et résultats d'évaluation, et, enfin, la stabilité du personnel.

Dans les deux tiers des commissions scolaires, moins de quatre heures par semaine ont été dévolues à chacune de leurs écoles et dans 40 % des cas moins de deux heures par semaine par école. Le temps et les ressources consacrés à la SIAA n'auront pas permis aux CS de développer un lien intensif et continu avec leurs écoles SIAA. La portée de leur soutien a rarement atteint les enseignants, mais s'est surtout limitée aux directions

d'école d'abord, et ensuite aux membres des comités SIAA des écoles. Si beaucoup d'écoles, à commencer par leurs directions, ont cherché à faire « mieux et davantage », peu ont réussi à faire autrement.

L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres : la mobilité du personnel, les compréhensions variées et la complexité de la Stratégie, la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA autour de la direction, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe, une gestion peu axée sur l'atteinte des résultats.

La propension des écoles à mouler la Stratégie à leur réalité et à leurs façons de faire, en prolongeant leurs manières de faire, de prendre et de fonder leurs décisions, de mobiliser les mêmes acteurs, s'est montrée plus grande que la capacité de la Stratégie à changer ces réalités et façons de faire.

La SIAA semble avoir engendré des effets positifs sur le climat scolaire des écoles. Que l'on parle de climat relationnel entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, de climat éducatif, d'appartenance ou de justice, les résultats des élèves et des membres du personnel convergent : ces différentes facettes du climat scolaire se sont améliorées davantage dans les écoles SIAA que dans les écoles de comparaison.

Les données recueillies auprès des enseignants n'indiquent aucun effet de la SIAA sur d'efficacité, leur épuisement professionnel, leurs expériences de victimisation ou encore sur leurs perceptions de la capacité de réussite des élèves.

La SIAA ne semble avoir eu aucun effet sur le leadership ou sur le style de gestion des directions d'établissement, ni sur le travail en équipe. Par contre, plus l'indice d'implantation est élevé, plus l'école voit s'améliorer la vision et l'engagement collectif des membres du personnel, ce qui rend compte d'une attente émise à l'endroit des écoles SIAA.

Globalement, la SIAA ne semble pas avoir eu d'effets positifs appréciables sur les apprentissages des élèves. Certains indices pointent même vers une légère détérioration du rendement scolaire en langue d'enseignement et en mathématiques. Résultat surprenant, cet effet négatif apparaît plus prononcé chez les élèves qui fréquentent les écoles où le degré d'implantation de la SIAA est le meilleur. Les résultats sur la motivation vont dans le même sens, nous ne détectons aucun effet positif de la SIAA sur la motivation générale (attrait de l'école ou l'absentéisme) et retrouvons même quelques traces d'une détérioration de l'utilité perçue de l'école.

Les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves apparaissent circonscrits à la sphère de la socialisation (relation avec les pairs et avec les enseignants, estime de soi, délinquance et violence relationnelles, consommation de psychotropes, problèmes associés à la consommation de drogues ou d'alcool, vente de drogue). Les effets sur le plan de l'instruction et de la qualification semblent à peu près inexistantes. La Stratégie n'a pas permis d'accroître les apprentissages et la qualification des élèves parce que les améliorations du potentiel éducatif des écoles n'ont pas réussi à s'étendre aux pratiques en classe, au potentiel éducatif de la classe, comme en font foi les données rapportées par les enseignants relativement à leurs pratiques pédagogiques ou les perceptions des élèves.

La précipitation qui a caractérisé la mise en œuvre de la première année de la SIAA a eu des répercussions négatives sur plusieurs années. Le manque de préparation s'est traduit par des compréhensions variées de la Stratégie qui ont conduit à des actions non conformes; par un manque d'outils pour aider les écoles à réaliser leur portrait et leur analyse de la situation; par un manque d'outils et de formations pour aider les responsables des directions régionales et des commissions scolaires à jouer leur rôle de soutien; par un flou persistant sur les « pratiques efficaces » qu'il s'agissait de mettre en œuvre.

Il y a eu un manque important de soutien à l'égard des opérations les plus novatrices de la Stratégie. Ce soutien n'était pas lié à la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles et à l'atteinte des objectifs nationaux. Les changements dans les pratiques scolaires ont été plus apparents lorsque le soutien offert dépassait la diffusion d'informations et prenait la forme de formations et de supervisions.

Les écoles n'ont pas les conditions (le temps, les ressources, l'expertise) pour développer seules les savoirs, savoir-faire et savoir-être ou encore le matériel nécessaire pour soutenir l'adoption des pratiques les plus efficaces pour améliorer la réussite des élèves de milieux défavorisés.

Un nombre non négligeable de commissions scolaires ont tardé à assumer leurs responsabilités à cet égard, quand elles ne les ont tout simplement pas repoussées derrière leurs multiples priorités. De plus, la masse critique de personnes au sein des commissions scolaires et du Ministère possédant les expertises et les outils nécessaires est actuellement insuffisante pour aider les écoles à progresser avec succès à travers les différentes étapes de la Stratégie et à tirer pleinement profit de cette démarche.

La culture et les habitudes d'utilisation des connaissances issues de la recherche sont encore peu développées dans le domaine de l'éducation. Les résultats d'évaluation de la Stratégie montrent que les intervenants scolaires continuent à privilégier le sens commun et l'analyse pragmatique plutôt que les informations scientifiques. Des attitudes plus ou moins favorables à l'endroit des connaissances scientifiques (c.-à-d. croyance que ces informations sont plus ou moins valables ou utiles), des compétences insuffisamment développées dans la formation universitaire pour être en mesure de les apprécier (c.-à-d. pouvoir distinguer la qualité des informations et leurs sources), un accès limité à ces informations et, dans des formats peu propices à leur transfert dans la pratique, des institutions qui valorisent peu ces activités ou qui ne fournissent pas de conditions organisationnelles propices à cet égard, un faible intérêt de la part des chercheurs à investir dans le transfert de connaissances.

De nombreuses collaborations existent entre chercheurs universitaires et milieux de pratique au Québec; celles-ci se font au gré des rencontres, de la vision des leaders locaux et universitaires, des intérêts des chercheurs, etc., mais, elles sont éclatées et visent un développement de connaissances dans plusieurs directions qui ne sont pas nécessairement en lien avec les besoins prioritaires d'une mesure comme la SIAA.

Les écoles n'ont ni le temps ni les expertises pour développer des stratégies, mécanismes ou outils conviviaux et valides, pour leur permettre de recueillir rapidement auprès des élèves, des membres du personnel et des membres de la communauté, les informations nécessaires pour, minimalement situer les niveaux de compétence des élèves en lecture, en mathématiques et la qualité de leur engagement scolaire, identifier les élèves qui éprouvent des difficultés sur ces plans, mesurer la progression de ces indicateurs.

Aux principaux encadrements et référentiels en vigueur dans les écoles se greffe une panoplie de mesures, plans d'action et stratégies qui visent à renforcer la capacité de l'école à remplir sa mission. La façon dont elles atterrissent dans les écoles mène la plupart du temps à une gestion en « silo » de ces mesures appréhendées de manière additive et non intégrée. La capacité « à faire » des directions a une limite et, à bien des égards, la coupe est pleine.

Les directions d'écoles ont été nombreuses à porter la Stratégie dans leur école, mais elles ont eu tendance à la porter seules ou avec l'aide de quelques membres du personnel, proches collaborateurs. L'organisation classique de l'école secondaire est passablement hiérarchique et les directions ne sont pas invitées à revoir cette structure dans le cadre des autres mandats qui leur incombent. Ainsi, la quantité de dossiers à mener en parallèle n'est pas sans affecter la capacité de gestion d'une démarche aussi complexe que la Stratégie.

La structure organisationnelle actuellement dominante à l'école secondaire ne permet pas de bien répondre aux besoins des élèves, particulièrement sur le plan de

l'établissement d'une relation pédagogique de qualité. Cette même organisation, souvent départementalisée en fonction des disciplines, ne favorise pas le travail en équipe et le développement professionnel.

Anonymat, supervision moins étroite des élèves, climat scolaire moins positif, bref, plus l'école est grande, plus il est difficile d'implanter et de maintenir un environnement socioéducatif de qualité ou un développement professionnel généralisé. La taille des écoles affecterait particulièrement la réussite des élèves de milieux défavorisés.

Certaines écoles évoluent dans un contexte organisationnel (p.ex. changements de direction à répétition, conflits entre les membres du personnel, changement drastique dans le corpus d'élèves, etc.) tel que leur demander de s'engager à court terme dans la démarche SIAA est non seulement peu réaliste et peu productif, mais pourrait contribuer à détourner l'attention des problèmes plus urgents à régler.

Les convictions :

Les propositions ayant une fonction de *Conviction* se déploient de deux façons dans ce discours. Étant donné que ce rapport fait une évaluation de travaux qui ont été menés durant 6 ans (de 2002 à 2008), il y a deux types de convictions dépeintes : celles qui existaient avant le début de l'implantation de la SIAA et les convictions résultant de cette mise en œuvre. Nous les avons distinguées. C1 représente les propositions décrites avant l'implantation de la Stratégie et C2, celle qui résulte de ces travaux.

C1 : Cette démarche devrait aussi mener à une grande réussite des élèves, c'est-à-dire à une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification. Le processus de mobilisation aura beau être des plus exemplaires, il n'aura que peu d'impact si l'exercice ne conduit pas à répondre aux besoins spécifiques des élèves sur la base des pratiques les plus efficaces. Une stratégie efficace pour régler un problème complexe ne saurait être simple. Cependant, si la Stratégie est trop complexe, c'est sa mise en œuvre qui devient problématique.

Membres du personnel, parents, élèves et organismes locaux devraient être rejoints à des fins de mobilisation collective et mis à contribution afin de développer une vision commune. Cette « communauté éducative locale et mobilisée » devait ensuite être soumise à un processus exigeant censé mener à des changements de pratiques.

L'école devait par la suite élaborer un plan de réussite bonifié qui cherchait à établir une cohérence interne entre les priorités d'action identifiées et les objectifs et moyens à mettre en œuvre pour l'action. Ces solutions devaient autant que possible, se fonder sur des pratiques reconnues efficaces ou, à tout le moins, jugées prometteuses.

La réalisation de la démarche structurée de la SIAA par l'école et en collaboration avec les autres acteurs du système vise l'amélioration du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves. Les effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles doivent se répercuter sur la capacité des milieux à instaurer un environnement propice au développement des apprentissages scolaires et sociaux et à la qualification des élèves. Un effet positif de la SIAA sur le potentiel éducatif des écoles est nécessaire pour envisager des effets sur la réussite des élèves. Ainsi, la démarche SIAA devrait permettre d'accroître et améliorer le potentiel éducatif des écoles en développant leur capacité à répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves en capitalisant sur les forces, en tenant compte des vulnérabilités spécifiques de leur population et de leur milieu, en accroissant la qualité de l'école comme environnement éducatif et l'efficacité des pratiques et collaborations y ayant cours qui, à son tour, devrait conduire à une plus grande réussite des élèves, c'est-à-dire une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification.

Quant aux effets attendus de la Stratégie en ce qui a trait à la réussite des élèves, ils touchent à la fois l'instruction (les apprentissages en lecture et mathématiques, la motivation envers les apprentissages), la socialisation (les relations des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants, le bien-être des élèves et leurs conduites sociales) et la qualification (les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, la persévérance

des élèves, l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification, ainsi que les taux de sorties avec diplôme et qualification).

Les informations transmises devaient servir à entreprendre, orienter, alimenter ou à soutenir la mobilisation d'une *communauté éducative locale*. Pour faire suite au partage d'information, les écoles devaient chercher à se mobiliser, avec leurs partenaires, autour du travail à entreprendre; elles devaient veiller au développement d'une vision commune, d'une compréhension partagée du nouveau mode de pensée et de pratique proposé pour soutenir la réussite des élèves.

Le plan de réussite des écoles SIAA devait se baser sur *des orientations claires issues des enjeux prioritaires dégagés de l'analyse de situation*. De ces orientations devaient découler une série d'objectifs opérationnels (clairs et mesurables) ainsi que de moyens d'action devant logiquement permettre de les atteindre. *Le choix de ces moyens devait aussi reposer sur des connaissances scientifiques établissant leur efficacité ou, encore, sur des connaissances expérientielles ou théoriques permettant de présager de leur efficacité.*

Objectifs et moyens d'action devaient aussi traduire une compréhension de la nature multi dimensionnelle (systémique) du défi posé par la réussite éducative en milieux défavorisés. Enfin, la planification SIAA devait montrer que l'école avait réfléchi aux conditions nécessaires pour réaliser l'action planifiée. *Faire plus la même chose est insuffisant pour améliorer la réussite de ces élèves.* Sans l'accompagnement approprié, nos résultats montrent que faire autrement ne conduit pas nécessairement à faire mieux. *Penser faire mieux et autrement sans examiner le contexte et les pratiques organisationnelles qui favorisent le maintien des pratiques actuelles est peu réaliste.* Des modifications substantielles, tant dans son opérationnalisation que dans les conditions entourant sa mise en œuvre, doivent être apportées pour lui permettre de livrer son plein potentiel et générer les résultats attendus. Certaines pratiques organisationnelles dans les écoles, mais aussi au sein des commissions scolaires et du

Ministère doivent être revues pour assurer une mobilisation plus importante du personnel au sein des écoles ainsi que pour rendre le changement de pratiques signifiant et légitime aux yeux de la majorité.

Dans la mise en place des redressements proposés dans le rapport, *nous doutons de la capacité de Stratégie relever avec succès l'ambitieux projet collectif de réduire l'impact des inégalités sociales sur la scolarisation, de réduire l'échec scolaire parmi les élèves de milieux défavorisés et d'ainsi contribuer à réduire la pauvreté dans notre société.*

La question n'est pas de savoir si c'est possible, mais plutôt de savoir si nous sommes prêts à investir l'énergie requise et à faire les choix qui permettent d'agir autrement. Enfin, *l'ambition même de la Stratégie, dans son financement, dans les objectifs qu'elle poursuit, dans son éventuel maillage avec l'ensemble des autres mesures lancées, témoigne également de l'importance de s'inscrire dans une logique de réforme à large échelle (voir Fullan, 2001a, 2003), plutôt que dans la recherche de solutions ponctuelles et très ciblées.*

Suivie adéquatement, cette démarche devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles, c'est-à-dire *accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif ainsi que l'efficacité de ses pratiques et collaborations.* De façon générale, les écoles se devaient de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage.

Plusieurs répondants insistent sur la nécessité de mobiliser suffisamment de ressources dans tout l'appareil de soutien pour atteindre les objectifs de la SIAA. Ainsi une intensification du soutien et une propagation à plus large échelle de la SIAA sont considérées comme essentielles pour introduire des changements à l'échelle du réseau québécois de l'éducation.

La mobilisation de la communauté éducative et l'amélioration du potentiel éducatif de l'école devaient, en retour, permettre d'accroître la réussite des élèves, tant sur le plan des apprentissages (instruction) que sur le plan de la socialisation et de la qualification.

C2 : Chercher à accroître la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés n'est pas seulement un objectif légitime pour favoriser le bien-être individuel. Pour la société, c'est aussi un levier privilégié pour lutter contre la pauvreté. Pour faire autrement, il faut changer des façons de voir et de faire, il faut aussi changer les conditions qui tendent à maintenir les façons de faire actuelles et créer celles qui facilitent les changements souhaités. Une mesure gouvernementale comportant plusieurs ingrédients actuels de la Stratégie, mais accompagnée de modifications substantielles à ses objectifs, ses mécanismes et ses conditions de déploiement, présenterait le potentiel d'accroître significativement la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés, et ce, sur tous les plans (instruction, socialisation, qualification).

L'équipe d'évaluation confirme l'importance et la pertinence de maintenir une stratégie ministérielle visant à contrecarrer les effets délétères de la pauvreté sur la réussite scolaire; une stratégie visant à soutenir les écoles pour leur permettre de répondre plus efficacement aux besoins des élèves vivant dans des conditions qui entravent leurs capacités à profiter de l'offre scolaire.

L'évaluation doit se trouver au cœur de toute démarche de développement ou d'intervention rigoureuse ; elle est nécessaire pour vérifier l'atteinte des résultats, pour comprendre ce qui fonctionne et identifier les améliorations.

La simplification de la Stratégie aura aussi des répercussions sur le changement de pratiques. Il y a une limite au nombre d'innovations et d'apprentissages qui peuvent se réaliser et être soutenus simultanément au sein d'une organisation.

L'autonomie sur les choix des moyens, sur le comment atteindre localement les objectifs nationaux devrait demeurer encadrée d'un principe clair cependant : que les moyens choisis reposent sur des connaissances issues de la recherche qui attestent de

leur potentiel à générer les effets attendus. Il est aussi, important de cibler les actions sur les déterminants de la réussite sur lesquels les écoles ont une emprise, une influence directe.

Les objectifs nationaux généraux devront donner lieu à des objectifs plus spécifiques, plus opérationnels. Ceci est important pour structurer et encadrer la mobilisation et l'action dans les commissions scolaires et les écoles. Le facteur le plus important est que l'objectif spécifique précise un ou des critères mesurables qui serviront à évaluer s'il y a eu changement ou non.

En proposant d'enlever au processus de la planification le poids de la reddition de comptes, nous cherchons à réduire la lourdeur associée à la planification et à réduire la perte de temps et de ressources accordés à la formalisation de moyens d'action qui ne verront jamais le jour, le tout au profit d'une plus grande implication du personnel scolaire dans le choix et le déploiement structuré des innovations ou des actions efficaces en cours à consolider. Seule une démarche rigoureuse et reposant sur une mobilisation élargie des acteurs permettra, à terme, d'accroître la réussite scolaire des élèves, particulièrement ceux de milieux défavorisés. Une manière de concilier planification et mobilisation est certainement d'associer les fonctions de planification à une démarche collective d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action. *Cet exercice de réflexion et d'action devrait se traduire par une volonté d'améliorer ou de changer certaines pratiques, et ce, de manière encore plus prononcée s'il s'accompagne d'un soutien critique.*

De grandes conditions ont émergé de notre évaluation. L'une d'entre elles concerne la nature et l'intensité du soutien aux écoles en matière de développement professionnel ciblé pour agir autrement. Soutenir l'enseignant dans les tâches qui lui incombent et mettre en branle les conditions pour que son travail lui paraisse plus satisfaisant et signifiant se situe au cœur de ce qu'il y a à établir.

Pour soutenir le changement de pratiques dans les écoles et dans les classes, le Ministère et les commissions scolaires doivent développer leur capacité à accompagner les écoles et leurs enseignants dans les apprentissages et le développement des compétences nécessaires pour atteindre les objectifs de la Stratégie. *Si personne n'assume clairement le leadership de ce développement collectif d'expertises à l'endroit du développement professionnel dans les écoles, rien ne changera véritablement ou durablement ; les écoles continueront à privilégier le statu quo dans leurs pratiques.* Cette responsabilité devrait relever du Ministère qui, sans nécessairement, prendre à sa charge le développement et le transfert des contenus et matériels nécessaires au développement professionnel dans les écoles SIAA, assumerait un rôle de catalyseur, de liant et de régulateur entre les différents partenaires pouvant assumer ces responsabilités.

Pour accroître la capacité de soutien aux écoles, nous croyons nécessaire de mobiliser une masse critique de forces présentes dans le réseau supérieur de l'éducation et la joindre à celles du Ministère et des commissions scolaires. Cette mobilisation permettrait de créer la synergie propice à l'accroissement de l'expertise ciblée en fonction des besoins des écoles et des élèves de milieux défavorisés et à l'utilisation plus systématique des connaissances issues de la recherche. Ce processus (l'analyse réflexive collective) doit amener les membres de l'équipe-école à réfléchir sur les impacts de la pauvreté sur la vie des élèves et la vie à l'école, sur les conceptions et attitudes à l'égard de la pauvreté sur les impacts de ces attitudes sur leurs pratiques. L'analyse réflexive devrait aussi porter sur les impacts de leurs pratiques actuelles sur la réussite des élèves.

À la capacité de recueillir l'information pertinente pour guider son action, doit s'accompagner celle de savoir l'interpréter et l'analyser. Les moyens d'action retenus dans le cadre du processus de planification SIAA doivent prioritairement permettre d'atteindre les objectifs nationaux et être choisis sur la base de leur efficacité connue à ce faire. Se doter de moyens pour que l'information parvienne intégralement et

rapidement au plus grand nombre possible d'acteurs est certainement un pas dans la bonne direction, mais cela n'est pas suffisant. S'attaquer au manque d'intégration des dossiers et mandats éducatifs que l'on demande aux écoles de gérer apparaît une condition de succès importante pour la mise en œuvre locale de la Stratégie.

Il conviendrait de moduler les attentes de soutien/pilotage en fonction du nombre d'écoles SIAA sur le territoire et de se monter plus exigeant lorsqu'une masse importante d'élèves et d'écoles est touchée. Nous n'aurons d'autres choix que d'entreprendre, collectivement, un examen critique des fondements de la structure et du fonctionnement organisationnel de nos écoles secondaires, comprendre en quoi ils encouragent le maintien des pratiques actuelles et identifier les modifications structurelles à entreprendre.

Le savant couplage de deux moteurs de changements, la mobilisation des acteurs de la base et une pression externe à ne pas perdre de vue les objectifs, s'impose de plus en plus comme une condition gagnante au changement de pratique à large échelle. Un resserrement des contraintes et de la pression externe n'aura d'effet positif que s'il s'accompagne d'un investissement majeur et soutenu dans l'aide apportée aux acteurs pour mettre en œuvre la Stratégie.

La mise en place de nouveaux mécanismes de reddition de comptes doit s'accompagner d'une amélioration du soutien offert. Un danger guette l'efficacité de cette opération si l'on ne prend garde à séparer les fonctions de soutien des fonctions de reddition de comptes chez les personnes responsables d'accompagner directement les écoles. Travailler à mettre en place les conditions que nous venons d'énoncer sans tenir compte de cette mobilité risque de conduire à de profondes déceptions au moment établir le prochain bilan de la Stratégie.

Les actions :

Le manque d'intégration entre des différents programmes et mesures (qui visent à améliorer les services éducatifs offerts par les écoles et à hausser la réussite éducative

des élèves du secondaire) se présentera cependant comme une entrave au développement de nouvelles pratiques dans les écoles.

Que le Ministère maintienne, au sein du modèle d'action de la Stratégie, une démarche structurée et rigoureuse pour guider le déploiement et la consolidation de pratiques efficaces dans les écoles.

Que le Ministère continue à promouvoir le changement de pratiques sur la base d'une mobilisation collective des acteurs de l'école.

Que le Ministère maintienne un programme d'évaluation de la mise en œuvre et des effets de la stratégie.

Que le Ministère réduise le nombre d'objectifs nationaux de la Stratégie en les centrant autour des principaux déterminants scolaires du décrochage et que les écoles soient tenues de les intégrer à leur planification locale.

Que le Ministère dépouille les planifications SIAA de leur fonction de « reddition de comptes » au profit de leurs fonctions de mobilisation et structuration de l'action.

Que le Ministère et les commissions scolaires augmentent leur capacité à soutenir le développement professionnel dans les écoles et concentrent ce soutien sur la mobilisation du personnel, le choix, la mise en œuvre et le suivi de pratiques reconnues efficaces pour atteindre les objectifs nationaux. Que le ministère :

- Favorise la mise en place de mécanismes de communication permettant d'assurer une compréhension commune, adéquate et étendue des fondements et objectifs de la Stratégie, ainsi que les rôles et responsabilités de chacun.
- Restreigne le nombre de dossiers et de mandats « prioritaires » à mener en parallèle par les écoles, qu'il examine la fusion de certaines mesures et des opérations de portrait et d'analyse de situation qui les accompagnent.
- Rappelle aux personnes en autorité dans les commissions scolaires la nécessité d'afficher clairement et de manière continue l'importance accordée à la Stratégie.

Il conviendrait d'améliorer la formation des futurs enseignants, professionnels et gestionnaires de l'éducation à l'endroit des compétences exigées par la mise en place de processus aussi rigoureux que ceux exigés par la Stratégie. Laisser aux écoles le soin de construire elles-mêmes ces cadres d'analyse et de les adapter à une multitude de finalités (p.ex. un modèle explicatif du décrochage scolaire est différent du modèle explicatif de la motivation scolaire, du développement des compétences en lecture ou des problèmes de consommation de drogues) représente une commande dont on peut interroger le réalisme. Trois grands éléments devraient être maintenus : la promotion de la démarche rigoureuse pour guider le déploiement de nouvelles pratiques; la promotion du changement de pratiques basé sur une mobilisation collective des acteurs de l'école et l'évaluation de sa mise en œuvre et de ses effets.

Le portrait de situation devait dresser de manière objective la liste des vulnérabilités, mais aussi des forces et des ressources du milieu, de ses populations. L'analyse de ce portrait devait permettre d'identifier les zones prioritaires d'action et dégager les conditions nécessaires à la conduite d'actions efficaces. L'analyse explicative préconisée dans le cadre de la Stratégie visait à séparer les causes des effets et à identifier, en fonction du portrait de situation, les causes sur lesquelles intervenir. Les progrès réalisés, comme les limites observées, semblent dépendre de plusieurs facteurs : l'interprétation de la Stratégie et l'importance alors reconnue à cette étape de la démarche; les efforts réellement consentis par les instances de soutien (les progrès sont plus importants là où le soutien-connaissances, outils, formation- a été offert); la capacité des directions d'établissement à faire émerger une culture de planification/d'auto-évaluation et à pouvoir compter sur des expertises, de temps, de soutien et d'outillage déjà mentionnés se trouvent de nouveau invoqués.

Une révision de la hausse des critères de sélection (de réussite) des étudiants admis à ces programmes devrait être fortement examinée (tant pour les futurs enseignants que les directions d'école). Les chercheurs suggèrent :

- Que le Ministère invite les universités à bonifier leurs programmes de formation particulièrement aux cycles supérieurs à l'endroit des connaissances et savoir-faire spécifiques pour améliorer la réussite scolaire en milieux défavorisés ainsi que les attitudes et les compétences qui favoriseront une utilisation continue des connaissances issues de la recherche.
- Que les commissions scolaires assurent l'accompagnement et facilitent la création de conditions propices à un élargissement du *leadership* dans les écoles et au travail en réseau.
- Que le Ministère et les commissions scolaires apportent une attention et un soutien accrus aux écoles de grande taille et aux écoles qui présentent des défis organisationnels particuliers.
- Que le Ministère, en collaboration avec ses partenaires, identifie les mécanismes de gestion qui assureront que les ressources allouées soient utilisées pour atteindre les objectifs ciblés par la Stratégie.
- Que le Ministère et les commissions scolaires identifient les principaux déterminants de la mobilité du personnel et mettent en place des mesures permettant de la réduire ou d'en atténuer les impacts.

-

En restreignant le nombre d'objectifs et en limitant le champ des changements attendus, il sera plus facile de rassembler un corpus de connaissances et d'outils sur les moyens d'action reconnus efficaces ou prometteurs par la communauté scientifique; de créer une mobilisation et un réseau de partage autour du développement d'expertise et d'utilisation des connaissances.

Les directions d'école devraient bénéficier d'un accompagnement personnalisé et soutenu (supervision professionnelle) pour les aider à apprendre à adopter un mode de gestion favorisant l'engagement du plus grand nombre. Une piste privilégiée consiste à gérer le changement et la mobilisation du personnel en engageant celui-ci dans une démarche collective d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action. Après avoir été informées des orientations et objectifs poursuivis dans le cadre de la Stratégie, les écoles devaient s'assurer de partager les informations reçues avec les différents partenaires de leur communauté éducative. L'école devait apprendre à décrire et

analyser sa situation, usant pour ce faire de données objectives et multiples servant à faire ressortir autant ses faiblesses et vulnérabilités que ses forces et ressources.

Certaines conditions permettent une implantation réussie. La première porte sur l'importance de s'assurer d'une compréhension conforme aux rôles attendus des différents partenaires de la SIAA. La deuxième condition renvoie à la quantité et à la stabilité des ressources affectées au soutien offert par les CS. La troisième condition porte sur le développement de stratégies pour réduire la mobilité du personnel ou pour en atténuer les conséquences. La quatrième condition concerne l'intégration, au sein des CS, des différentes ressources de soutien et de l'expertise développée dans le cadre de différentes initiatives (Renouveau pédagogique, Programme de soutien à l'École montréalaise, approche École en Santé, etc.). La cinquième condition consiste à s'assurer de l'expertise des intervenants de soutien afin que cette expertise puisse se traduire par un meilleur accompagnement des écoles. *Posséder des compétences pertinentes et offrir des interventions personnalisées aux différents contextes permettraient de créer un climat de confiance propice à la relation de soutien.* La sixième condition concerne les mécanismes de reddition de comptes. Pour un bon nombre de répondants, le programme devrait être accompagné d'une exigence de redditions qui concernerait tant l'engagement des écoles que les résultats atteints en termes d'actions mises en œuvre et de réussite des élèves.

Pour que le niveau d'instruction des élèves s'améliore, il faut aussi que les pratiques pédagogiques et éducatives en classe s'ajustent, car c'est d'abord et avant tout en classe que les apprentissages se réalisent, que l'engagement dans les situations d'apprentissage se manifeste et que la motivation scolaire se construit.

Les CS devaient veiller à la répartition équitable entre les écoles de l'allocation consentie dans le cadre de la Stratégie; au soutien, à l'accompagnement des écoles relativement au processus de planification, de mise en œuvre et d'évaluation prévu dans la démarche de la Stratégie; au soutien de l'insertion professionnelle du personnel

débutant ou peu familiariser avec la population de l'école; au développement d'une expertise locale à l'égard de l'intervention en milieux défavorisés; à l'établissement de mécanismes de communication et de diffusion permettant la circulation efficace de l'information et au réseautage entre les écoles.

Penser faire autrement est plus réaliste lorsque des modèles (et outils) concrets d'interventions nouvelles sont proposés, lorsque l'accès aux connaissances issues de la recherche est facilité (et leur utilisation encouragée), ou lorsque de la formation et de l'accompagnement plutôt que seulement de l'information sont offerts pour maîtriser des pratiques nouvelles ou non usuelles pour le milieu.

Cinq domaines étaient définis comme nécessitant des améliorations : le soutien et l'accompagnement des écoles, l'appropriation et l'implication des CS et du personnel dans les écoles, le réseautage entre les écoles et le personnel impliqué dans la Stratégie, le développement professionnel (surtout des enseignants) axé sur la transformation des pratiques professionnelles, éducatives et pédagogiques et, enfin, la stabilité du personnel. De manière tangible, *les changements souhaités concernent les différents climats de l'école, des pratiques éducatives ayant cours au sein des classes et, de manière générale, dans les écoles, l'implication professionnelle des membres du personnel, la collaboration entre les écoles et les familles de leurs élèves ainsi qu'entre les écoles et les partenaires de la communauté.*

Les écoles avaient comme première tâche de s'approprier les documents d'orientation qui leur étaient transmis et de partager l'information dans l'école et auprès des partenaires de la communauté éducative.

S'il est une étape particulièrement névralgique au sein du modèle d'action de la Stratégie, c'est bien celle de la réalisation collective et continue (mise à jour annuelle) d'un portrait et d'une analyse de situation. Au sein de plusieurs milieux, une attention considérable a été consacrée à parfaire les portraits de situation. Du temps a été investi,

des accompagnements et de l'expertise ont été offerts et les améliorations apportées à cette opération sont significatives.

Les écoles devaient mettre en œuvre le plan de réussite SIAA, en évaluer la mise en œuvre et les effets. Ce suivi évaluatif devait aider les écoles à se réajuster et donc à revoir leur planification. Ce pilotage devait être collectif et impliquer l'ensemble des partenaires des communautés éducatives locales. Les réajustements observés se traduisent fréquemment par un abandon/estompement des actions d'abord lancées et par l'adoption de nouveaux moyens plus au goût du jour ou de l'équipe en place.

Il peut s'avérer nécessaire de fournir, au préalable de la formation aux personnes responsables d'accompagner les écoles avant de la mettre en situation de soutien.

Huit dimensions ont été mesurées : la connaissance de la SIAA, l'adhésion et l'établissement d'une vision commune, la mobilisation, la qualité formelle des planifications, la mise en place des conditions nécessaires à la démarche SIAA, la conformité de la mise en œuvre des moyens prévus dans la planification, l'évaluation de la mise en œuvre et de l'atteinte des objectifs ainsi que l'identification des conditions favorables et des entraves de la mise en œuvre de la démarche SIAA.

Nous retenons les actions de :

- Analyser des données fiables sur les forces et vulnérabilités du milieu ;
- Partager et échanger en équipe sur les causes des problèmes ciblés et sur les moyens reconnus pour les enrayer ou les prévenir ; confronter les idées et les impressions personnelles avec les connaissances issues de la recherche ;
- Échanger et analyser en équipe sur l'efficacité des pratiques en cours et de l'organisation scolaire sur la réussite des élèves ;
- Choisir des moyens d'action connus ou reconnus pour leur efficacité (connaissances empiriques et scientifiques) ;
- Documenter et évaluer son action : documenter la mise en œuvre des interventions et évaluer les effets ;
- Ajuster l'action en fonction de l'évaluation.

Pour induire des changements significatifs et durables dans les écoles, les membres du personnel, les enseignants, en premier lieu, doivent se retrouver au centre du processus de changement de pratiques. Nous proposons de réviser à la baisse le nombre et la nature des objectifs à atteindre. Fixer des objectifs signifiants sera rassurant et mobilisateur.

Ceci se traduit par le développement d'une vision commune en amenant les membres du personnel à réfléchir et à échanger sur le sens et la valeur accordée à la démarche de la Stratégie, sur l'efficacité des pratiques en cours en lien avec les objectifs de la SIAA, sur la pertinence de maintenir certaines pratiques ou d'en expérimenter de nouvelles, sur le choix des pratiques à expérimenter, sur leur mise en œuvre et leur évaluation collective.

Pour accompagner plus efficacement les écoles, il apparaît indispensable que les personnes chargées de les soutenir bénéficient elles-mêmes d'une formation continue à l'égard de leurs rôles et responsabilités qu'elles aient accès et maîtrisent les connaissances et les outils permettant aux écoles de réaliser leur portrait et analyse de situation, de choisir et d'implanter les moyens d'action les plus efficaces pour atteindre les objectifs de la Stratégie et d'en évaluer les effets.

La solution à court et moyen termes est de rassembler les différentes forces en présence au Québec et, plus spécifiquement, d'inviter le milieu universitaire et collégial à contribuer formellement à cet effort collectif pour développer une capacité de soutien efficace et durable.

Les chercheurs suggèrent :

- Que le Ministère examine la possibilité de fonder un institut de recherche et de développement en éducation. L'institut aurait pour fonction de transférer les connaissances issues de la recherche aux milieux, d'expérimenter et de valider les stratégies et mécanismes les plus efficaces à cet égard (les processus de mobilisation, d'analyse réflexive collective). Cet institut pourrait donner la priorité à la programmation en lien avec les besoins des élèves et des écoles en milieux défavorisés.

- Que le Ministère finance un programme de recherche-action sur le développement et la validation d'outils et de programmes d'intervention en lien avec les besoins de la Stratégie.
- Que le Ministère invite les universités à bonifier leurs programmes de formation particulièrement aux cycles supérieurs à l'endroit des connaissances et savoir-faire spécifiques pour améliorer la réussite scolaire en milieux défavorisés ainsi que les attitudes et les compétences qui favoriseront une utilisation continue des connaissances issues de la recherche.
- Que le Ministère en collaboration avec les commissions scolaires et en partenariat avec différents experts du domaine établisse au profit des écoles un tri des connaissances sur les pratiques efficaces pour atteindre les objectifs nationaux de la Stratégie.
- Que le Ministère et les commissions scolaires forment un partenariat avec différents organismes universitaires et non universitaires actifs dans le transfert des connaissances, afin de soutenir un programme de développement accéléré de matériel d'intervention et de formation sur les pratiques les plus efficaces pour atteindre les objectifs de la Stratégie.
- Que le Ministère favorise la mise en place de mécanismes de communication permettant d'assurer une compréhension commune adéquate et étendue des fondements et objectifs de la Stratégie.
- Que les commissions scolaires se dotent de mécanismes de reddition de comptes centrés sur le soutien reçu par les écoles, la progression dans l'atteinte des objectifs nationaux et les activités réalisées pour atteindre ces objectifs.

En recentrant la Stratégie sur quelques objectifs, il est possible de simplifier l'opération, d'articuler et d'illustrer un modèle explicatif qui aidera les écoles à interpréter et à utiliser les données recueillies, à faire des liens entre les différentes dimensions de leur portrait de situation, à faire ressortir autant les forces que les vulnérabilités et les besoins de milieu et des élèves. Les moyens d'action retenus dans le cadre du processus de planification SIAA doivent prioritairement permettre d'atteindre les objectifs nationaux et être choisis sur la base de leur efficacité connue à ce faire. Une approche concordante avec notre position sur l'analyse réflexive serait de privilégier l'animation de groupes de discussion où les participants seraient invités à

partager leurs compréhensions respectives puis à échanger sur les différences de point de vue.

Des aménagements dans l'horaire et l'organisation du travail apparaissent essentiels, surtout dans les grandes écoles, pour permettre aux membres du personnel de s'engager dans un processus de mobilisation collective; pour soutenir l'appropriation, en équipe, de nouvelles pratiques; et plus largement, pour que la Stratégie soit portée non pas par quelques individus, mais par la communauté éducative qu'est l'école.

Les programmes d'intervention de type universel qui ont démontré leur efficacité à réduire le décrochage scolaire et à accroître la réussite se caractérisent justement par des modifications apportées à l'organisation scolaire pour faciliter le travail en équipe et le développement professionnel continu, pour faciliter l'établissement de relations maître-élève positives et le suivi des élèves en difficulté, pour faciliter la collaboration avec les familles.

Identifier les conséquences qu'encourt un milieu qui refuse, activement ou passivement de se conformer aux exigences de la Stratégie. [...] de la même manière qu'il est inefficace de suspendre et d'envoyer à la maison un élève non motivé qui fait l'école buissonnière, ces mesures seront peu utiles si les conséquences d'une utilisation non conforme ne sont pas reliées à une restriction d'accès à ces ressources. Ces conséquences pourraient aller des plus légères aux plus sévères.

Les fondements :

La Stratégie s'inscrit en continuité et en cohérence avec la volonté ministérielle au Québec de contrecarrer les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire et de réduire les inégalités sociales par une amélioration de la formation scolaire des enfants de milieux défavorisés. À cet égard, la Stratégie accompagne et prolonge une série de mesures qui lui sont parallèles et qui poursuivent des finalités convergentes. La Stratégie est une expression concrète de l'émergence, perceptible un peu partout dans les pays occidentaux d'une gestion du système d'éducation axée sur les résultats. Cette parenté

entre différentes stratégies nationales peut être mise en relation avec l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif qui cherche à lier le champ des « écoles efficaces » et celui de l'« amélioration des écoles ».

La SIAA 2002-2008 peut être définie comme une stratégie de changement qui vise, par le biais d'une mobilisation locale autour d'une démarche structurée, améliorer l'offre scolaire et accroître la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés.

La réussite des élèves renvoie ici aux trois missions de l'école québécoise (instruire, qualifier et socialiser) alors que le potentiel éducatif fait référence à la capacité du milieu d'offrir un environnement propice au bien-être des élèves, au développement de leurs apprentissages scolaires et sociaux et à leur qualification.

Pour les initiateurs de la Stratégie, c'est cette démarche collective de planification rigoureuse et de résolution de problèmes qui devrait avoir un impact majeur sur l'amélioration de l'offre scolaire et la réussite des élèves.

Ce cadre conceptuel stipule que le décrochage survient à la suite à un processus progressif de désengagement scolaire qui, loin d'être un processus où seuls les élèves sont en cause, est plutôt conçu comme un manque de correspondance entre la capacité (intellectuelle, socioaffective, etc.) des élèves à répondre aux exigences de leurs environnements socioéducatifs et la réponse des environnements socioéducatifs (p.ex. pratiques éducatives, organisation spatio-temporelle) aux besoins développementaux des élèves.

Cette capacité (intellectuelle, socioaffective, etc.) relève principalement des apprentissages et de l'engagement scolaires de l'élève, ainsi que des facteurs psychosociaux et familiaux qui y sont reliés (p. ex. bien-être psychologique, habitudes de vie, relations avec les pairs, relations avec le, attitudes des enseignants et pratiques éducatives parentales, etc.)

L'originalité de la Stratégie reposait beaucoup sur l'installation d'une meilleure compréhension des facteurs en cause dans la réussite et l'échec des milieux défavorisés.

Interpréter les données recueillies est une tâche complexe et nécessite à la fois une maîtrise des connaissances étiologiques sur l'échec scolaire en milieux défavorisés ainsi qu'une maîtrise des méthodes et outils propres à l'analyse.

Plusieurs des principes avancés par la Stratégie (vision commune et mobilisation; choix, implantation et auto-évaluation de moyens d'action reconnus pour leur efficacité) continuent, du point de vue de la recherche, à être des principes d'action gagnants pour accroître la réussite scolaire.

La Stratégie visait à améliorer la réussite scolaire des élèves fréquentant les écoles secondaires publiques de milieux défavorisés du Québec. Cette amélioration devait passer, entre autres, par une amélioration du potentiel éducatif de ces écoles. *Même si le cadre conceptuel (de la Stratégie) ne postule pas formellement que les améliorations attendues sur les indicateurs de réussite des élèves découlent ou dépendent de l'amélioration du potentiel éducatif de l'école, il est difficile de concevoir que les apprentissages ou les conduites sociales des élèves puissent s'améliorer en l'absence de changements au niveau du potentiel éducatif des écoles.*

La qualité des apprentissages et de l'engagement scolaire est parmi les plus puissants prédicateurs du décrochage scolaire.

L'impact des inégalités sociales sur la scolarisation se répercute bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence, puisque *la réussite scolaire est l'un des principaux déterminants du bien-être et de la santé à l'âge adulte.*

Des arguments à la fois théoriques et empiriques soutiennent le potentiel prometteur de la Stratégie comme mesure pour améliorer la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés. Porter attention à ces conditions, c'est accroître notre capacité collective et se donner le pouvoir d'agir autrement.

La démarche SIAA fait appel à des opérations que nous continuons à croire gagnantes pour le développement et la consolidation de pratiques (éducatives et organisationnelles) pertinentes, significatives, efficaces et durables.

Notre conception de pratique efficace englobe non seulement les pratiques qui ont démontré, à répétition et sur la base d'évaluations très rigoureuses, leur capacité à produire les changements ou les apprentissages souhaités, mais aussi celles qui apparaissent prometteuses sur le plan scientifique. Par prometteuse, nous entendons une pratique qui, sans satisfaire tous les critères d'une pratique efficace, repose néanmoins sur des assises théoriques solides et pour laquelle il existe certaines preuves empiriques de son efficacité.

Vouloir améliorer le potentiel éducatif les écoles (le climat scolaire, le partenariat école-familles-communauté, etc.) et toutes les facettes de la réussite des élèves (instruction, socialisation et qualification) traduit une compréhension globale et systémique de la qualité de l'expérience scolaire des élèves.

Cet appel à circonscrire les objectifs de la Stratégie aux apprentissages et à l'engagement scolaire des élèves ne doit en aucune façon être compris comme une volonté de réduire la notion de réussite scolaire à la dimension d'instruction ou comme une non-reconnaissance de la dimension écosystémique du problème de décrochage. Nous sommes parmi les premiers à reconnaître l'importance des environnements sociaux et éducatifs dans le parcours scolaire des élèves (c.-à-d. l'école, la classe, la relation maître-élève; la famille; le groupe de pairs; la communauté).

Ce que nous affirmons sur la base des connaissances scientifiques, c'est que, pour réduire le décrochage scolaire de manière significative, il est impératif de travailler à améliorer les compétences en littératie et en numératie et d'accroître l'engagement scolaire des élèves, et ce, dès le début de la scolarisation.

La fonction structurante du processus de planification renvoie à l'effort de réfléchir, avant de passer à l'action, aux différents paramètres qui donnent à l'activité éducative son potentiel de changement et d'apprentissage.

Par utilisation des connaissances issues de la recherche, nous entendons le fait de faire des choix, de prendre des décisions ou de guider son action sur la base de connaissances produites par des études qualitatives ou quantitatives de grande qualité qui satisfont les critères de validité scientifiques ou encore sur la base des recensions d'écrits systématiques qui mettent en évidence les résultats de ces études.

La reconnaissance de cette efficacité devrait s'établir sur la base de la qualité de la justification (c.-à-d. l'argumentation, les connaissances invoquées qui permettent de prétendre que telle action produira tel résultat) ainsi que sur les évidences, les preuves emphatiques de son efficacité.

Soutien et pression vont de pair pour assurer des changements durables, mais la priorité de gestion se doit d'aller au soutien.

En résumé

La réalité qui a amené la mise en œuvre de cette Stratégie repose sur deux principes. D'une part la pauvreté qui accroît les risques d'échec qui à leur tour augmentent les risques de pauvreté et d'autre part, même si tous peuvent réussir, l'échec scolaire des jeunes se traduit par la difficulté à profiter pleinement de l'offre scolaire. Le système d'éducation serait responsable de ce dernier principe.

Devant le succès mitigé de la mise en œuvre de la stratégie, les chercheurs confirment les fondements théoriques et scientifiques de cette démarche. Les grands vecteurs qui ont nui à la performance de la Stratégie Agir Autrement se résument essentiellement par la faible mobilisation des intervenants, une compréhension commune déficiente, le manque d'expertise et de soutien au regard de l'élaboration du portrait de situation et de son analyse. Résultats : la Stratégie n'a pas eu les effets positifs escomptés sur les

apprentissages des élèves, elle n'a eu aucun effet ni sur l'efficacité des enseignants ni sur leur épuisement professionnel. Aucun effet non plus n'a été noté sur le leadership des directions et de façon générale, aucun effet sur la motivation.

Les fondements établis s'appuient sur la recherche et mettent de l'avant une gestion axée sur les résultats. Ils sont conformes à la volonté du Ministère de contrecarrer les effets de la pauvreté.

Tout en réaffirmant le bien-fondé de la démarche proposée, les chercheurs recommandent de poursuivre les actions entreprises, mais en misant sur le soutien et l'accompagnement des milieux, la mobilisation et l'analyse réflexive.

c) Paradigmes éducationnels

Titre du discours : *Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir Autrement. GRES 2010*

Paradigme en fonction des convictions : inventif et partiellement rationnel

Justifications :

Inventif

Milieu comme définisseur de l'école. Les participants prennent en main leur auto développement et produisent eux-mêmes des savoirs – dire-penser-partager vivre ensemble.

« Les effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles doivent se répercuter sur la capacité des milieux à instaurer un environnement propice au développement des apprentissages scolaires et sociaux et à la qualification des élèves. »

Recomposer un réseau de communication

« Les informations transmises devaient servir à entreprendre, orienter, alimenter ou à soutenir la mobilisation d'une *communauté éducative locale*. Elles devaient veiller au développement d'une vision commune, d'une compréhension partagée du nouveau mode de pensée et de pratique proposé pour soutenir la réussite des élèves. »

Rationnel

« De ces orientations devaient découler une série d'objectifs opérationnels (clairs et mesurables) ainsi que de moyens d'action devant logiquement permettre de les atteindre. »

Paradigme en fonction de la réalité : inventif

Justifications :

Acquisition d'un savoir à être défini par les participants, un savoir-faire pour comprendre la genèse, les fonctions. Un savoir pour penser, évaluer les choix et être capable de penser par soi-même.

« La propension des écoles à mouler la Stratégie à leur réalité et à leurs façons de faire, en prolongeant leurs manières de faire, de prendre et de fonder leurs décisions, de mobiliser les mêmes acteurs, s'est montrée plus grande que la capacité de la Stratégie à changer ces réalités et façons de faire. »

Développer de nouveaux modèles cognitifs. Réflexion par les participants sur leur expérience.

« Les écoles ont donc eu tendance à éviter les conflits et à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents. Plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage. »

« L'analyse réalisée ne mène qu'à hiérarchiser ces différents problèmes plutôt qu'à chercher des explications plus systémiques et sous-jacentes. Les portraits et analyses de situation sont devenus avec le temps affaire de «personnels dédiés» plutôt que d'une démarche collective. »

Paradigme en fonction des actions : inventif**Justifications :**

Tous les niveaux d'intervention du Ministère aux enseignants sont interpellés

Réinsertion des actes humains fondamentaux, penser, dire partager faire. Production, par les participants d'un savoir situé.

« Penser faire autrement est plus réaliste lorsque des modèles (et outils) concrets d'interventions nouvelles sont proposés, lorsque l'accès aux connaissances issues de la recherche est facilité (et leur utilisation encouragée), ou lorsque de la formation et de l'accompagnement plutôt que seulement de l'information sont offerts pour maîtriser des pratiques nouvelles ou non usuelles pour le milieu. »

Paradigme en fonction des fondements : inventif et partiellement rationnel**Justifications :**

Ce paradigme permet de faire comprendre qu'aucune partie ne peut être définie et ne peut avoir de sens si ce n'est par référence à un tout. : la Stratégie.

« Plusieurs des principes avancés par la Stratégie (vision commune et mobilisation; choix, implantation et auto-évaluation de moyens d'action reconnus pour leur efficacité) continuent, du point de vue de la recherche, à être des principes d'action gagnants pour accroître la réussite scolaire. »

Acquisition d'un savoir penser- partager malgré la fonction structurante.

« La fonction structurante du processus de planification renvoie à l'effort de réfléchir, avant de passer à l'action, aux différents paramètres qui donnent à l'activité éducative son potentiel de changement et d'apprentissage. »

Rationnel quant à l'adhésion à la gestion axée sur les résultats

« La Stratégie est une expression concrète de l'émergence, perceptible un peu partout dans les pays occidentaux d'une gestion du système d'éducation axée sur les résultats. »

4.3 Divergences et convergences des discours

Afin de situer les discours analysés les uns par rapport aux autres, nous les avons ordonnés chronologiquement. Cette chronologie inclut aussi certains événements ou discours liés au monde de l'éducation concomitants au corpus de notre recherche, cela nous permettra d'évaluer l'influence de ces éléments sur les discours analysés.

- 1992 Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation,
- 1993 Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions, Québec, Ministère de l'Éducation
- 1995-1996 États généraux de l'éducation.
- 1997 Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, MELs,
- 1997 à 2010 Réforme de l'éducation (Réforme Marois)
- 2008 Loi 88
- 2009 Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec [Jacques Ménard BMO]
- 2009 (sept.) Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens! »
- 2010 Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir autrement. GRES

Pour examiner les convergences et les divergences des discours analysés, nous avons relevé les conceptions de juste cause communes à plus d'un discours. Par la suite, nous les avons regroupées sous des thèmes plus génériques pour les comparer et ainsi mieux définir la vision qui émane de chacun des discours. Chacun des thèmes expose d'abord la vision des quatre discours qui proviennent du MELS³¹ puis les comparent aux deux autres discours, celui du groupe d'action de la BMO et le rapport du GRES.

Dans un deuxième temps, les convergences et les divergences entre les discours ont été examinées au regard du modèle d'analyse des propositions, le modèle CRAF.

4.3.1 Divergences et convergences au regard des conceptions de juste cause

La diplomation

Dans tous les discours, l'obtention du diplôme est la finalité recherchée. Les conséquences de cette diplomation diffèrent selon les auteurs. Pour le MEQ, l'obtention d'un diplôme assure une qualité de vie améliorée et permet de s'engager sur « la voie de l'avenir ». Ce diplôme permet de « choisir sa route, une route pavée d'occasion de s'épanouir et de petit bonheur qui conduira à bon port. » Grâce à ces diplômes, le Québec de demain pourra faire vivre ses enfants dans une « société où le travail est synonyme de dignité ».

En 1993, le Ministère mise davantage sur la qualité de la formation. La grande majorité des jeunes qui accusent une année de retard au primaire abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme. Ils quittent donc le secondaire « sans une préparation reconnue au marché du travail ». Le diplôme est l'aboutissement d'une réussite de qualité donc de la réussite de la formation. Le diplôme honorable doit « faire la fierté

³¹ Le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, le MELS, s'appelait le Ministère de l'Éducation, le MEQ, en 1992 et en 1993, c'est pourquoi nous retrouvons des acronymes différents pour un même ministère.

des jeunes » qui l'obtiennent, il doit être reconnu et respecté. Le ministère ouvre donc la porte aux « partenaires ». Les études se fraient un chemin vers le marché du travail.

On interpelle les éducateurs qui doivent retrouver « une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire ». Le tout exige une grande flexibilité du système éducatif.

Le Ministère ajoute alors des exigences minimales. Pour arriver à cette formation de qualité et répondre adéquatement aux besoins des élèves, il faut donner de l'espace, de la souplesse et de la latitude aux responsables locaux. Il revient à l'État de « fixer des objectifs à atteindre avec le souci de l'unité et de l'équité du système. » C'est dans ce contexte qu'il précisera les exigences minimales des différents programmes et produira des programmes moins englobants. Nous savons déjà que cette volonté conduira à la refonte des programmes.

En 2009, soit après l'implantation de la réforme Marois, le Ministère continue à poursuivre son objectif d'augmenter la diplomation ; « trop de jeunes quittent encore l'école sans diplôme ni qualification ». Pour le MELS, près de 20 ans après les premiers discours qui incitaient à augmenter le taux de diplomation, il faut tout mettre en œuvre pour améliorer ce pourcentage, pour les jeunes eux-mêmes, mais aussi « pour le Québec qui a besoin d'eux pour relever les défis sociaux, économiques et culturels qui pèsent sur lui ». Pour appuyer cette urgence, il fournit alors de nombreuses statistiques concernant le faible taux de diplomation des garçons, des élèves provenant de milieux défavorisés et des élèves immigrants. Le profil des élèves en difficulté se trace lentement. Tout comme en 1992, le MELS affirme que le taux de diplomation doit atteindre 80 % d'ici l'an 2020. Il y a 17 ans, le Ministère visait ces mêmes 80 pour cent, alors que cinq ans plus tard, en 1997, il se donnait jusqu'en 2010 pour atteindre un taux de diplomation de 85 pour cent !

De son côté, le groupe d'action de la BMO se fixe pratiquement le même objectif que le MELS. En fait, c'est peut-être le MELS qui s'est fixé le même objectif que ce groupe

d'action, le rapport de ce dernier ayant été publié antérieurement. La nuance qu'apporte le groupe de M. Ménard se situe au regard de l'âge d'obtention du diplôme : « d'ici 2020 augmenter pour le porter à plus de 80 pour cent le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans. » Pour ce groupe, le diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'étude professionnelle est le minimum requis par tout citoyen. Le GRES se penche essentiellement sur la réussite et sur le potentiel éducatif des élèves. Ce thème sera examiné plus tard.

La persévérance scolaire

Pour le MELS, la persévérance scolaire nous oblige à mettre en place « des mécanismes qui feront revenir à l'école, les élèves qui sont partis en claquant la porte. » La persévérance est primordiale, car l'éducation procure « des bienfaits inestimables et des perspectives exaltantes. » Elle est le « moteur premier de l'identité québécoise ».

En 2009, le Ministère convie le milieu scolaire et l'ensemble de ses partenaires à unir leurs efforts pour soutenir la persévérance scolaire. Il affirme que « l'école est essentielle, la culture et les connaissances que l'on acquiert sont synonymes de croissance, de liberté de choisir et d'accomplissement ». Appuyer la persévérance passe aussi par la valorisation de l'éducation, il s'agit d'une « valeur fondamentale de notre société ». Valoriser l'éducation contribue à susciter l'engagement et la réussite des élèves.

Pour les auteurs de *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, le titre de leur rapport et le nom de leur groupe d'action annonce clairement que la persévérance scolaire est au cœur de leurs préoccupations. Pour eux, la persévérance n'est rien de moins que le « sauvetage de nos enfants. Une volonté de leur éviter les perspectives de pauvreté, d'ignorance, d'exclusion et de détresse qui pourraient les guetter et les marginaliser en décrochant. » Une plus grande persévérance contribuera à l'enrichissement de la société québécoise, du point de vue social, culturel et économique. «Un drame humain les guette», mais il faut aussi

craindre «une catastrophe nationale» si à peine deux personnes en âge de travailler en soutiennent cinq. La persévérance scolaire rend «légitime leurs plus grandes aspirations, tous ces possibles qui sommeillent en eux », car ils vivent dans un monde où « l'éclatement des frontières allié à l'évolution technologique repousse toujours plus loin et plus haut les rêves les plus ambitieux ». Il y a urgence d'agir.

Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est souvent discuté parallèlement à la persévérance scolaire. Étant donné que certains discours en traitent vraiment différemment, nous avons divisé ces deux thèmes. Nous examinerons les propositions qui abordent le décrochage scolaire ainsi que les actions pour le contrer.

Pour le MEQ, en 1992, le décrochage est une problématique qui appartient à l'école secondaire. Un élève sur trois n'arrive pas à finir l'école secondaire. Quand on tente de contrer le décrochage scolaire, le Ministère cible les faiblesses sous l'angle de la vie scolaire c'est-à-dire : le manque de motivation, l'absence de sentiment d'appartenance, l'insuffisance de communication entre les élèves et les enseignants et enfin la rigidité des règles. Nous verrons plus tard que les mesures prises pour contrer le décrochage scolaire s'accordent avec ce diagnostic. En 2009, fort de nombreuses statistiques alarmantes surtout pour les milieux défavorisés, le Ministère soutient que « la concertation de plusieurs ministères et organismes est essentielle, notamment avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale ». On interpelle les centres pour adultes, les services d'accueil, de référence et d'accompagnement (SARCA) et les carrefours jeunesse-emploi. Ces actions s'inscrivent d'ailleurs dans la continuité du rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec

Le groupe d'action de M. Ménard a donc posé les bases de ce phénomène qui semble inspirer le Ministère. « Conscient de l'importance de l'enjeu du décrochage des membres de la société civile québécoise ont formé un groupe d'action » pour la persévérance scolaire. L'entrée de la société civile dans ce débat risque fort

d'influencer les orientations du Ministère. Pour ce groupe, l'éducation est « un levier important pour lutter contre la pauvreté et une condition essentielle à un enrichissement social, culturel et économique durable pour la société québécoise. » Pour eux, il est clair que le problème de décrochage « s'inscrit dans la problématique plus large de la lutte à la pauvreté » en plus d'être un frein au développement économique et un fardeau social. Pour appuyer cet argument, le groupe d'action chiffre les pertes économiques occasionnées par le décrochage scolaire : 120 000 \$ par décrocheur, 1,9 milliard de dollars en valeur actualisée par cohorte. Pour chacun des individus qui décrochent, le manque à gagner représente un montant de l'ordre de 439 000 \$ au bout de leur vie! Ce triste tableau se poursuit en précisant que les décrocheurs vivent moins longtemps, font plus de dépressions. Enfin, toute proportion gardée, ce sont majoritairement des décrocheurs qui se retrouvent sur l'aide sociale ou en prison. Il est clair pour eux que le décrochage est d'abord une question économique, il met en péril l'économie québécoise. C'est donc cette raison et parce que le problème dépasse largement les murs de l'école que la société doit être interpellée pour contrer le décrochage scolaire. Pour y arriver, le groupe d'action propose un bon nombre de solutions allant des services de garde en passant par la Stratégie agir autrement. Il s'inspire aussi de plusieurs modèles américains et canadiens. Plusieurs de ces propositions seront reprises par le MELS dans son document intitulé *L'école, j'y tiens!*

De son côté, le GRES attire notre attention sur les prédicateurs du décrochage scolaire. Les deux principaux sont la qualité des apprentissages et l'engagement scolaire.

La réussite

Tout au long de ces discours, la réussite emprunte plusieurs formes. Au départ, le MEQ stipule que l'éducation doit être une réussite c'est-à-dire qu'elle doit « fournir les connaissances et les qualités d'esprit essentielles au destin d'homme et de femme des élèves ». Les jeunes pourront ainsi devenir des citoyens responsables. Une éducation réussie permet de « surmonter les défis et obtenir une qualité de vie améliorée. » La

réussite, c'est l'obtention d'un diplôme, mais elle vise aussi « le plein développement intellectuel, affectif et social de ces jeunes ». Cette réussite exige toutefois la mise en place de conditions qui interpellent les élèves, les enseignants, les parents, les commissions scolaires et le Ministère lui-même. Dans ce contexte, l'élève doit cesser d'être un « consommateur passif et devenir l'acteur principal de la pièce dans laquelle il joue », l'enseignant sera le metteur en scène. Les parents contribuent grâce à leur appui, leur amour et leur ouverture d'esprit alors que les commissions scolaires doivent dynamiser les milieux. Le MEQ doit se soucier de l'assouplissement du système éducatif.

En maintenant son objectif de conduire 80 % des élèves de moins de 20 ans à la diplomation, le MEQ vise une réussite de qualité. Pour ce faire, il veut travailler avec les écoles « là où germent et mûrissent toute qualité et toute réussite dans le contact privilégié entre les jeunes qui veulent apprendre et des éducateurs qui ont le goût d'entreprendre avec eux ». Le Ministère se dirige vers ce qu'il identifie comme une nouvelle étape soit la réussite du plus grand nombre. Le deuxième discours du MEQ est un plan d'action qui exige que le monde scolaire maintienne « le cap de la réussite éducative des jeunes sous le signe de la qualité. » Cette réussite de qualité va se traduire par une formation de qualité. Sans cette formation de qualité « aucune société ne peut espérer maintenir ou atteindre un niveau de performance correspondant aux exigences de la société du savoir dans laquelle nous sommes déjà entrés ». Cette formation inclut des savoir-faire, des « compétences » ou des habiletés et des savoir-être. Elle nous mène vers un profil de sortie, c'est-à-dire l'obligation de déterminer ce que les jeunes doivent être et doivent savoir, savoir-faire et savoir-être. « On ne se contente pas d'objectifs, mais on veut entrevoir les résultats ».

En 1997, le MELS prend le virage du succès. Il met de l'avant une école qui permet « aux enfants de partir du bon pied » et que les élèves aient accès à des services éducatifs adaptés. Le changement majeur s'effectue au regard de la relation avec la réalité du marché du travail. « Prendre le virage du succès signifie que nos

établissements sont sur la réalité du marché du travail et se soucient de donner aux jeunes les outils d'une bonne intégration sociale et professionnelle ». Ce virage veut s'adapter aux besoins des élèves pour « les amener vers une intégration à la société et au milieu du travail ». L'accès du plus grand nombre à la réussite se chiffre : 85 pour cent d'élèves diplômés avant l'âge de 20 ans. Le MELS insiste, « la réussite passe par un virage important qui est intimement lié aux prérogatives de la société et qui tente de tenir compte de tous les enfants afin d'atteindre un haut niveau de diplomation ».

En 2009, le MELS accentue sa volonté d'encadrer la réussite par des objectifs mesurables à l'égard de la persévérance et de la réussite scolaire. Fortement influencé par le discours du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, le MELS aborde la réussite en intégrant de nombreux aspects de la vie scolaire de la petite enfance à la formation professionnelle. De plus, il y associe les acteurs de tous les niveaux : national, régional ou local. Ces aspects instaurent des actions qui assurent la réussite. Nous traiterons de ces actions plus spécifiquement dans le cadre du thème suivant, *Les plans d'action*.

Pour le groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, la réussite se concrétise d'abord par la persévérance scolaire. Cependant, elle passe aussi par la valorisation de l'Éducation, car « les jeunes sont le reflet de la société au sein de laquelle ils vivent et l'efficacité des parcours. Ainsi le milieu familial du jeune, la collectivité à laquelle il s'identifie et la société en général lui transmettent des messages qui ont une incidence sur sa motivation ou sa démotivation à poursuivre ses efforts à l'école ».

De plus, la réussite se conçoit comme le résultat de différentes initiatives qui tirent leurs origines du Québec, du reste du Canada ou des États-Unis. Ces modèles sont documentés et, preuves à l'appui, devraient servir d'exemple au Québec. Ils alimentent le plan d'action que ce groupe va proposer dans son rapport. Les initiatives qui ont remporté les plus grands succès sont les « initiatives locales menées rigoureusement

par des gens passionnés et issus de leur communauté qui savent adapter leurs pratiques à la réalité des jeunes ». La réussite des jeunes nous garantit une société meilleure. Pour y arriver, il faut une mobilisation citoyenne (dont leur groupe est issu), la valorisation de l'éducation et de l'argent.

Les modèles proposés ont tous été soutenus par des budgets particuliers. Le groupe estime qu'une somme de 140 à 240 millions de dollars sera nécessaire pour déployer tous les projets pilotes à grande échelle. Il ajoute qu'il faut évaluer cet investissement au regard du manque à gagner le 1,9 milliard de dollars que la société perd à cause des décrocheurs. La réussite est une question économique.

L'évaluation de la Stratégie Agir autrement va dans un sens très différent. Elle stipule que la démarche d'intervention élaborée devrait mener à une plus grande réussite des élèves, c'est-à-dire à une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et à leur qualification. Ces visées sont directement reliées à la triple mission du MELS : instruire, socialiser et qualifier. Par leurs travaux, les chercheurs ont voulu définir une stratégie de changement « qui vise, par le biais d'une mobilisation locale autour d'une démarche structurée, à améliorer l'offre scolaire et accroître la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés ». L'échec se vit surtout en milieux défavorisés, la Stratégie doit donc « contrecarrer les effets de la pauvreté sur la réussite et réduire les inégalités sociales par une amélioration de la formation scolaire des enfants de milieux défavorisés ». Travailler à la réussite requiert donc des mesures qui favorisent ces milieux.

Pour y arriver, l'une des avenues à considérer est l'amélioration du potentiel éducatif. Améliorer le potentiel éducatif signifie qu'on doive agir sur le climat de l'école, sur le soutien offert aux élèves en difficulté, sur la violence et les comportements perturbateurs ainsi que sur la collaboration école-famille. Le groupe de chercheurs précise que les « améliorations attendues sur les indicateurs de réussite découlent ou

dépendent de l'amélioration du potentiel éducatif de l'école, ce potentiel est nécessaire pour envisager des effets sur la réussite des élèves ».

Finalement, les effets attendus sur la réussite « touchent à la fois l'instruction (les pratiques éducatives les apprentissages en lecture et mathématiques, la motivation envers les apprentissages), la socialisation (les différents climats de l'école, les relations des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants, le bien-être des élèves et leurs conduites sociales) et la qualification (les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, la persévérance des élèves, l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification, ainsi que les taux de sorties avec diplôme et qualification) » en plus de l'implication professionnelle des membres du personnel et la collaboration entre l'école, les familles et la communauté.

En somme, la démarche devrait permettre « d'accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif et accroître l'efficacité des pratiques et collaborations qui à son tour devrait conduire à une amélioration des apprentissages des élèves de leur adaptation sociale et de leur qualification » donc, à leur réussite.

Les plans d'action

Les plans d'action correspondent souvent à la fonction *action* de notre modèle d'analyse. Les actions seront donc davantage détaillées dans la section *Les actions* du modèle CRAF. Plusieurs plans d'action ont été élaborés par les différentes organisations. Nous avons retenu celles qui représentent le paradigme soutenu par chacune.

En 1992, le ministre lançait un premier plan d'action sur la réussite scolaire. Pour le MEQ, l'école est un acteur de première ligne. « L'école exige l'engagement de la société, c'est à ce prix que nous allons favoriser l'émergence d'une génération de jeunes pour qui les études et l'école iront de pair avec la promesse d'un avenir meilleur ». Une place importante est donnée à l'accompagnement de l'élève. La

valorisation de l'éducation va de pair avec la réussite. « Même si la société considère comme essentielle la réussite, on déprécie trop souvent le travail de l'école. La triste réalité est que les valeurs dominantes de notre société qui ne sont pas axées sur l'effort et le travail. ». « Il faut redonner ses lettres de noblesse à l'éducation ».

Partant du principe que c'est de l'école secondaire qu'émane la problématique, les actions contenues dans le document *Faire avancer l'école* (1993) se concentrent dans ce domaine. Pour cesser de chercher « la signification du diplôme et ouvrir le chemin de la réussite », il faut avoir une vision claire de la formation à donner, renforcer les apprentissages de base, accroître de la liberté de choix pour l'école et la diversifier l'enseignement. C'est donc sans surprise que le plan d'action qui nous est proposé se concentre sur le contenu des programmes de formation : l'enseignement du français, l'ébauche d'un profil de sortie, la refonte des cycles au secondaire et, pour permettre aux écoles de se centrer très visiblement sur l'essentiel et d'assurer la maîtrise des apprentissages fondamentaux, la révision des programmes de la quatrième et de la cinquième secondaires. Enfin, au regard de l'imputabilité des écoles, la reddition de compte fait maintenant partie des actions à privilégier.

En 1997, le MELS prend le virage du succès en proposant d'intervenir dès la petite enfance. Comme annoncés précédemment, la volonté de faire des changements au curriculum se consolide. La défavorisation est invoquée pour la première fois comme, étant un élément sur lequel on doit agir, pour ce faire, il faut « soutenir l'école montréalaise ».

En 2009, à la suite des États généraux, de l'implantation de la réforme de l'éducation, de la loi 88, du rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, le MELS produit cet important document *Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens ! »* qui comporte de nombreuses orientations, autant d'actions à mener par tous les intervenants de tous les niveaux : national, régional ou local. La reddition de compte chapeaute ces actions. Les intervenants doivent soutenir

des actions dont les objectifs mesurables seront régis par une gestion axée sur les résultats. Ces actions et ces moyens doivent favoriser la persévérance et la réussite scolaires et les objectifs mesurables doivent porter sur le taux de persévérance en particulier des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) et les élèves autochtones, le taux de diplomation, la maîtrise de la langue, le caractère sécuritaire des établissements d'un plus grand accès des jeunes à la formation professionnelle.

Le Ministère continuera de soutenir les organismes régionaux voués à la persévérance scolaire, les commissions scolaires travailleront sur diverses problématiques telles que la violence dans les écoles, les milieux défavorisés et les élèves HDAA. Un partenariat avec divers organismes comme la Fondation Lucie et André Chagnon poursuivront leur travail de mobilisation dans les régions. « Prévenir l'échec scolaire nécessite donc d'agir tôt, au cours de la petite enfance et dès l'entrée à l'école. »

Ce document est donc très dense en obligations de tout genre. Il comporte 13 orientations différentes qui doivent générer, dans les milieux scolaires, des actions qui englobent des objectifs mesurables, objets d'une reddition de compte.

Comme nous le constaterons, plusieurs des pistes d'action émises par le groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec ont inspiré le MELS dans son document *Tous ensemble pour la réussite scolaire* « *L'école, j'y tiens !* ». Ce groupe d'action a publié son rapport avant la parution du discours du MELS.

Les propositions au regard des actions du Groupe de M. Ménard émanent de la préoccupation économique clairement étayée et de la forte influence des initiatives hors Québec qui ont fait leur preuve. Une des premières actions retenues consiste à « élargir à l'ensemble de la société québécoise le consensus sur la nécessité de valoriser l'éducation et la persévérance scolaire. La transformation des attitudes et des comportements relativement à l'éducation est une condition indispensable à l'amélioration considérable et durable de la persévérance scolaire au Québec. » L'autre

action qui revient régulièrement dans ce rapport s'intéresse à la mobilisation tant au niveau national que régional ou local. Les auteurs de ce rapport estiment que cette mobilisation permettra de « lancer des initiatives de promotion de la persévérance scolaire. » Il souligne aussi qu'un « effort de mobilisation des acteurs nationaux sera engagé, appuyé sur la notion d'urgence d'agir pour remporter la lutte au décrochage scolaire. » Cette mobilisation et cette volonté de valorisation pourraient se concrétiser par une initiative qui consiste à « amener des organismes à concevoir un protocole de travail pour les jeunes qui travaillent au sein de leur secteur » un système de certification « reconnaîtrait les efforts des commerces adhérant aux principes d'harmonisation études-travail. »

Ce groupe d'action considère qu'une intervention dès la petite enfance est nécessaire en milieu défavorisé. « Les retombées positives d'une intervention en bas âge ont été démontrées. » Il faut préparer les jeunes à leur entrée au primaire et investir dans les services de garde ; améliorer la formation des intervenants dans les milieux de garde et assurer le transfert vers l'école primaire. Le MELS ira dans le même sens quelques mois plus tard. Tout comme il retiendra l'idée de dépister les retards d'apprentissage dès le primaire et de soutenir les élèves en difficulté grâce à une aide personnalisée et un suivi serré. Tous les projets existants (aide aux devoirs, soutien à l'école montréalaise, etc.) doivent être répertoriés et évalués. « Un diagnostic global sera effectué ». La Stratégie Agir autrement fait aussi l'objet de propositions de modifications. Ces interventions devront permettre de dépister les jeunes à risque, de leur offrir du soutien et de mesurer leur progrès en s'inspirant de modèles éprouvés. Il faudra mesurer les résultats tout comme ceux des autres projets qui devront faire l'objet d'une évaluation constante. Ces propositions ont été retenues par le MELS.

La loi 88 servira de levier pour « incorporer dans le système d'éducation des mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire, visant à renforcer la responsabilité des commissions scolaires. »

Ce groupe d'action est très précis dans ses recommandations. Son plan d'action s'inscrit dans la lignée des changements apportés à la loi sur l'instruction publique sanctionnée en 2008 au regard des conventions de gestion et de partenariat, changements qu'il approuve. Toutefois, il prévient que ces mesures ne seront efficaces que si on s'assure que ces conventions intègrent des objectifs clairs et des indicateurs précis et mesurables liés aux déterminants du décrochage. Il propose aussi de créer une instance nationale de concertation. À cette instance on pourrait adjoindre deux mécanismes de suivi un émanant d'une concertation interministérielle et une autre provenant d'une table nationale sur la persévérance scolaire qui agirait à titre de comité consultatif pour le gouvernement. « Ces mécanismes auraient donc pour objectifs d'arrimer les actions et de favoriser l'échange d'expertise ou de connaissances des divers acteurs concernés par la persévérance scolaire. » En résumé, ce chantier national devra amener le leadership nécessaire à sa réalisation, mettre en place les partenariats durables, s'assurer que les initiatives soient conçues et adaptées aux jeunes en accord avec les meilleures pratiques observées au Québec et ailleurs et assurer les investissements nécessaires.

Le plan d'action déployé par le groupe de recherche du GRES dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement se concentre essentiellement sur la mise en œuvre de cette stratégie. Nous retrouverons quelques éléments des deux discours précédents. Les principaux changements souhaités concernent les différents climats de l'école, les pratiques éducatives en classe et l'implication professionnelle des membres du personnel et la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. La principale composante de leur plan d'action réside dans la démarche collective de planification rigoureuse et de résolution de problèmes. Cette planification repose sur l'élaboration d'un portrait de situation et son analyse. Cette démarche devrait avoir « un impact majeur sur l'amélioration de l'offre scolaire et la réussite des élèves. »

Les enseignants doivent « se retrouver au centre du processus du changement, il faut donner un sens à l'effort par la participation à des activités d'échange et de partage qui permettront de développer une vision commune. »

Le plan d'action du groupe de chercheurs interpelle tous les acteurs. En premier lieu, le Ministère doit réduire le nombre d'objectifs de la Stratégie, il faut aussi la dépouiller de la fonction de reddition de compte au « profit de la mobilisation et de la structuration de l'action. » En collaboration avec les commissions scolaires, il doit soutenir davantage le développement professionnel dans les écoles en misant sur les pratiques reconnues efficaces. Les commissions scolaires doivent assurer l'accompagnement et soutenir le leadership des écoles en plus de soutenir l'insertion professionnelle. L'école doit apprendre à décrire et analyser sa situation. Enfin, le groupe GRES propose lui aussi la mise sur pied d'un institut de recherche et de développement en éducation. Cet institut aurait pour fonction de « transférer les connaissances issues de la recherche aux milieux, d'expérimenter et de valider les stratégies et mécanismes les plus efficaces. Cet institut pourrait donner une priorité à la programmation en lien avec les besoins des élèves et des écoles en milieux défavorisés. »

L'imputabilité

L'imputabilité apparaît dans le deuxième discours du MEQ, *Faire avancer l'école*. Les actions que ce document propose visent à redonner des responsabilités aux milieux. « L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. » Soutenu par le Conseil supérieur de l'éducation, le MEQ cite ses propos « dans l'optique d'une nouvelle phase de démocratisation en éducation, axée sur la réussite et la qualité, sur des intervenants et des intervenantes responsables et sur l'équilibre de la logique de l'équité et de la logique de responsabilisation, il est indispensable de parler de l'évaluation des établissements et du système de l'éducation. »

Le Ministère va donc publier des indices de performance de systèmes. Ces indices ayant une portée limitée, le MELS doit donc aller plus loin. Il instaure la gestion axée

sur les résultats. Ce type de gestion, emprunté à l'industrie, se traduit en 2009 par les conventions de gestion et de partenariat, des objectifs mesurables au regard d'éléments qui complètent les indices de performance de 1992 (taux de persévérance et de réussite scolaires, maîtrise de la langue française, sécurité des établissements) sont exigés des milieux scolaires ; il y aura reddition de compte publique de la part de chaque commission scolaire auprès des parents, de la population qu'elle sert.

Le groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec ne parle pas formellement d'imputabilité. En mettant de l'avant les initiatives du Québec et celles hors Québec, il insiste sur l'évaluation et la mesure des résultats. « L'abondance de programmes et d'initiatives dans la province soulève la question de leur efficacité. Souffre-t-on d'un manque d'intensité dans l'action ? Nos pratiques sont-elles bonnes ? Le manque généralisé de mesure des résultats dans le domaine de la persévérance scolaire au Québec ne nous permet pas de répondre de manière probante. » De plus, il s'appuie sur la loi 88 pour renforcer la responsabilité des commissions scolaires au regard de l'ajout de « mesures incitatives et d'outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire. » Il mise aussi sur les conventions de partenariat et de gestion pour « assurer une reddition de compte ayant toute la rigueur nécessaire » à l'atteinte d'objectifs clairs et mesurables.

Ce groupe d'action souhaite que le gouvernement mette sur pied une instance nationale de concertation en persévérance dont l'une des tâches serait « d'évaluer les mesures déployées. » Les investissements doivent être « évalués relativement aux bénéfices attendus. » Selon ce groupe, il faudra « avoir la discipline nécessaire pour mesurer les résultats et investir dans les solutions qui auront produit le plus de succès. » Car l'évaluation « constante des projets et la mesure des résultats et des coûts font partie intégrante de toutes les actions » qu'il recommande. Il renforce ce concept en précisant qu'« un processus d'évaluation sera nécessaire afin de corriger le tir au besoin, de constater les résultats réels obtenus et de mesurer l'efficacité des ressources allouées. »

Le groupe de chercheurs du GRES met l'accent sur l'évaluation que les écoles doivent faire de leur plan de réussite. « Ce suivi évaluatif devrait aider les écoles à se réajuster et donc à revoir leur planification. » Cette étape du plan de réussite représente toutefois des lacunes dans les écoles. « Peu d'expertise a été développée pour évaluer avec une certaine rigueur l'atteinte des objectifs. » Les réajustements qui auraient dû résulter de cette évaluation ont « davantage reposé sur des enjeux pragmatiques locaux que sur des activités et résultats d'évaluation. »

Le rapport de la SIAA formule une série de conditions à réunir pour que la Stratégie donne les résultats escomptés. L'une d'elles concerne la reddition de compte. « Pour un bon nombre de répondants, le programme devrait être accompagné d'une exigence de reddition de compte qui concernerait tant l'engagement des écoles que les résultats atteints en termes d'actions mises en œuvre et de réussite des élèves. » Le groupe de chercheurs n'a pas retenu ce libellé, il privilégie « ajuster l'action en fonction de l'évaluation » il poursuit en précisant que « l'évaluation doit se trouver au cœur de toute démarche de développement ou d'intervention rigoureuse ; elle est nécessaire pour vérifier l'atteinte des résultats, pour comprendre ce qui fonctionne et identifier les améliorations. » Il considère que « la fonction de reddition de compte a pris le pas sur la fonction mobilisatrice des planifications et celle de la structuration de l'action. » Il propose donc d'enlever le poids de la reddition de compte au processus de la planification.

Le partenariat

Les parents sont les principaux partenaires du milieu scolaire, ils sont de tous les discours. Ils sont partie prenante de la réussite des élèves. En 1992. Le MEQ stipule que, « sans l'amour, l'appui et l'ouverture d'esprit des parents, la réussite des parents n'est pas possible. » Par contre, le MEQ fait un constat qui va influencer les plans d'action ultérieurs : « les parents s'en remettent trop souvent à l'école, abdiquent leurs

responsabilités. » Le MEQ recherche donc les moyens de convaincre les parents du « caractère essentiel de leur contribution dans la vie scolaire de leurs enfants ».

Quand le Ministère prend le virage du succès en 1997, les parents n'ont pas un grand rôle à jouer. On souligne que « la qualité des interactions des parents avec leurs enfants augmente le niveau des aspirations scolaires et professionnelles qu'ils nourrissent à leur endroit. » Pour soutenir l'école montréalaise, la collaboration s'étend. Le Ministère demande aux commissions scolaires que chacune des écoles se dote d'un plan d'insertion scolaire. Les stages en milieu de travail sont privilégiés et devraient se faire en collaboration avec la Chambre de commerce du Montréal métropolitain. Le Ministère va aussi demander la collaboration du ministère du Revenu et du ministère de la Santé et des Services pour mettre sur pied « un programme favorisant l'affectation d'agents de liaison pour agir comme responsables entre l'école, la famille et les organismes du milieu pour soutenir les parents des milieux défavorisés et mieux les outiller pour aider leurs enfants sur le plan scolaire. »

En 2009, le message est clair. « L'école ne peut plus assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires. [...] Aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi. » Il faut que tous partagent une vision commune et « tissent entre eux les liens nécessaires à une action concertée. [...] Les élèves doivent savoir que nous sommes derrière eux que nous croyons en eux, que nous sommes solidaires de leurs efforts et de leur réussite. »

Avoir une vision commune devient un enjeu important. Cette vision doit surtout se partager autour de la valorisation de l'éducation. Le premier ministre (Jean Charest) envoie un message clair « L'engagement des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants constitue un facteur déterminant de la réussite. Le milieu de l'éducation et ses partenaires, qu'ils soient de la société civile, du secteur de la santé,

du milieu communautaire ou de celui des affaires doivent également unir leurs efforts et promouvoir l'idée que l'éducation est essentielle. »

Dans ce contexte, le MELS estime qu'une « volonté collective et des actions convergentes de plusieurs acteurs socioéconomiques permettront de soutenir plus adéquatement les jeunes dans leurs études et de limiter le nombre de décrocheuses et de décrocheurs. »

Donc les écoles doivent travailler en concertation avec les parents ainsi qu'avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, de la municipalité, des organismes communautaires et des milieux de l'emploi et des affaires afin de favoriser le maintien des jeunes à l'école.

En produisant le rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, les partenaires d'affaires s'invitent dans le débat. Rappelons que ce rapport a été diffusé avant le texte *L'école, j'y tiens !* également publié en 2009. Leur initiative « citoyenne » a été mise sur pied pour faire face à l'urgence d'agir. Pour contrer le décrochage scolaire, le Québec doit bâtir sur trois initiatives déjà déployées, dont « les initiatives d'innovation et de mobilisation communautaires (par exemple le CREPAS et la Fondation de la pédiatrie sociale.) » Leur discours s'inspire largement d'initiatives qui ont fait de la place à la communauté : Pathways to Education, Career Academies. Une analyse de ces initiatives révèle des thèmes « structurants dans l'élaboration d'un chantier national pour la persévérance scolaire. » Un de ces thèmes touche directement le partenariat : développer des initiatives dans un esprit de partenariat entre les services publics, la société civile et le milieu des affaires. La communauté et les parents ont aussi un rôle au regard de la valorisation de l'éducation. « Le milieu familial du jeune, la collectivité à laquelle il s'identifie et la société en général lui transmettent des messages qui ont une incidence sur sa motivation, ou sa démotivation, à poursuivre ses efforts à l'école. » Le partenariat s'inscrit aussi dans le plan d'action du groupe initié par Jacques Ménard. « La société civile et le milieu des affaires devront lancer des

initiatives de promotion de la persévérance scolaire, par exemple un programme de certification des entreprises respectant certains principes de conciliation travail-études. » Pour ce groupe, la lutte au décrochage scolaire est un projet de société qui doit interpeller toute la société. Il propose la mise en place de mécanisme de suivi interministériel en plus de la constitution d'une table nationale sur la persévérance scolaire qui agirait à titre consultatif. Ces mécanismes auraient pour objectif « d'arrimer les actions et de favoriser l'échange d'expertises ou de connaissances de divers acteurs concernés par la persévérance. »

Pour le groupe de chercheurs de la SIAA, outre les liens avec la famille, le partenariat se situe essentiellement entre les niveaux national (le ministère), régional (les directions régionales) et local (les commissions scolaires et les écoles). Ce partenariat s'exprime par une meilleure communication et un soutien accru. La vision commune qui prévaut s'articule autour de la mobilisation du personnel dans les écoles. « Les écoles doivent veiller au développement d'une vision commune, d'une compréhension partagée du nouveau modèle de pensée et de pratique proposé pour soutenir la réussite des élèves. »

4.3.2 Les convergences et les divergences au regard des fonctions CRAF

La réalité :

La fonction de réalité permet de présenter des états de la réalité, c'est-à-dire les problèmes identifiés dans les états de fait, les bilans et les diagnostics.

La réalité des discours du MEQ brosse un sombre tableau des éléments de la vie scolaire qui mènent au décrochage. Ces éléments nuisent profondément au développement social et affectif de l'élève. Cela mine sa motivation et l'amène à abandonner l'école sans diplôme d'où : pauvreté, chômage. *Pour faire avancer l'école*, le MEQ examine les causes possibles, économiques, culturelles, la structure de l'école,

les facteurs familiaux et extra scolaires. Les programmes et leurs approches basées sur les situations de communication sont ciblés.

En 1997, les états de la réalité conduisent à la défavorisation. Alors que le décrochage scolaire entraînait la pauvreté. Voilà que la pauvreté incarne alors la cause et la conséquence de l'abandon scolaire ; la pauvreté engendre l'échec qui à son tour génère la pauvreté et l'inégalité des chances. Des données statistiques corroborent de plus en plus ce postulat.

À la suite de la publication du rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. La réalité du décrochage scolaire dépeinte par le MELS élargit sa vision. Ses préoccupations se rapprochent de celles du groupe d'action. On déplore l'absence de la communauté, on met de l'avant de nombreuses statistiques quant au pourcentage de diplomation des élèves. On s'interroge sur le développement des élèves de la maternelle à la fin du secondaire en fonction de leur statut : immigrants, de milieux défavorisés. On ne parle plus de décrochage, mais de diplomation.

La réalité décrite dans le rapport du milieu des affaires sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, part d'une volonté d'éviter ce à quoi mène le décrochage : la pauvreté, l'ignorance l'exclusion et la détresse aux jeunes. Ce rapport très bien documenté trace un portrait alarmant de la réalité « éducative », sociale et économique du Québec. Appuyé de nombreuses statistiques au regard de la diplomation, mais aussi des données économiques, il fait des liens avec l'avenir de notre société ; avenir basé sur l'économie. L'individu sans diplôme n'échappe pas au « drame humain » et contribue tout comme la société à une éventuelle « catastrophe nationale ». Le décrochage produit une réaction en chaîne dans toutes les sphères de la société tant au niveau de la santé que de l'économie. L'influence de ce rapport sur le discours du MELS *L'école j'y tiens !* est évident.

La réalité décrite par les chercheurs du GRES se situe essentiellement autour de l'appropriation de la démarche de la SIAA. Préalablement, les chercheurs ont établi

que les enfants du Québec ne bénéficient pas tous des mêmes conditions pour profiter de l'offre scolaire sur les plans de l'instruction, de la scolarisation et de la qualification. L'inégalité des chances et l'échec scolaire sont donc à l'origine de leurs travaux.

La réalité présentée est donc très différente de celles déjà exprimées dans les autres discours. Le GRES explore la réalité de la mise en œuvre de sa Stratégie. L'autre aspect qui diffère, c'est que ce groupe se concentre sur la réalité du monde de l'éducation. Les préoccupations sont donc rarement économiques ou sociales. Il traite de faits à teneur sociale dans un contexte scolaire, dans le cadre de la mission de socialisation qu'impose le ministère, c'est-à-dire dans un contexte de violence à l'école ou de climat de sécurité dans les milieux scolaires. Les principaux éléments de la réalité dépeinte se retrouvent donc autour du faible soutien envers les milieux, du manque de mobilisation des intervenants, de l'absence de vision commune, du peu de changements au regard des pratiques pédagogiques en classe et du faible niveau de transfert de l'information.

Chacun des éléments de la démarche a été analysé. On peut donc établir que les écoles ont peu d'habiletés à analyser et leur portrait de situation, à utiliser les connaissances issues de la recherche et à évaluer les résultats. L'analyse réflexive est peu présente. La Stratégie telle qu'implantée n'a pas atteint les résultats attendus. Le taux de décrochage est toujours préoccupant.

Les convictions :

Les convictions expriment les valeurs et les convictions à promouvoir.

Pour le MEQ, une éducation axée sur la réussite et la diplomation assure une qualité de vie améliorée. La persévérance exige une mobilisation collective. Peu importe l'origine et les difficultés des élèves, le milieu scolaire doit tout mettre en œuvre pour permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables qui vont contribuer au progrès de la société, l'école exige d'ailleurs l'engagement de la société. C'est toutefois à l'école qu'incombe la responsabilité de s'adapter aux rythmes et aux capacités des élèves et

aider les élèves à retrouver leur équilibre émotionnel. Ces convictions ne suffisent pas à assurer la réussite, il faut aussi assurer une réussite de qualité du plus grand nombre d'élèves. Pour y arriver, il faut travailler sur les règles qui augmentent ou réduisent les chances de réussite des jeunes. Ce sont tous les intervenants du milieu scolaire qui sont interpellés afin de canaliser les énergies.

En 1997, le MELS propose un « Virage ». Les convictions concernant les élèves leur permettant de partir du bon pied et de stimuler leur désir demeurent, mais le MEQ exige que les établissements soient branchés sur le milieu du travail. Des changements apparaissent. Les curriculums doivent s'adapter aux changements économiques sociaux et culturels.

En 2009, il faut donc améliorer le taux de diplomation pour relever les défis sociaux, économiques et culturels du Québec. Une offensive importante vise à valoriser l'éducation et la réussite, elles deviennent une valeur fondamentale de notre société. Le MELS fait même appel à la société : le milieu scolaire, les partenaires, la société civile, le secteur communautaire et celui des affaires pour que tous unissent leurs efforts et promeuvent l'idée que l'éducation est essentielle. Cette concertation permet de favoriser :

- Le maintien aux études des jeunes à risque de décrocher ;
- Le retour aux études des jeunes du secondaire qui ont décroché ;
- Un soutien accru pour la persévérance et la réussite scolaires : (il est à noter que cet appel arrive après la publication du rapport du groupe d'action de la BMO.)

Prévenir l'échec scolaire commence dès la petite enfance et à la maternelle. Au-delà de cette mobilisation, l'école demeure le principal lieu d'intervention. L'élève est l'acteur principal, les enseignants des partenaires importants. Les directions sont responsables de la mobilisation de leurs équipes et de la communauté.

Le Groupe d'action du BMO désire éviter les perspectives de pauvreté, d'ignorance, d'exclusion en misant sur la persévérance scolaire. Car, le décrochage met en péril

l'économie du Québec. Les actions nécessaires à l'atteinte de ces objectifs doivent être nombreuses et diversifiées et mettre à contribution des intervenants aux plans national, régional et local qui passent par le partenariat durable. Pour y arriver, il s'inspire de différentes initiatives hors Québec et des valeurs qu'ils sous-tendent au regard des écoles secondaires, les milieux défavorisés, la formation professionnelle et les centres de la petite enfance. Ces préoccupations sont autant de chantiers qu'il faut entreprendre dans le respect des rôles de chacun. L'évaluation des différentes actions est primordiale pour assurer l'atteinte les objectifs.

Les convictions formulées par le GRES dans son rapport d'évaluation se manifestent dans le cadre de l'implantation de sa démarche. La SIAA devrait mener les élèves à la réussite, c'est-à-dire à une amélioration des apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification (cf. les trois missions du MELS : l'instruction, la socialisation et la qualification). Cette Stratégie est complexe et basée sur une mobilisation de tous les intervenants, « une communauté éducative locale soumise à un processus exigeant censé mener à des changements de pratiques ». Le plan de réussite élaboré par les écoles doit faire preuve de cohérence entre les actions planifiées, les objectifs et les moyens privilégiés. Le tout doit se fonder sur des pratiques reconnues et des connaissances scientifiques, expérientielles ou théoriques ayant démontré leur efficacité.

On ne peut faire plus la même chose. « Penser faire mieux et autrement sans examiner le contexte et les pratiques organisationnelles qui favorisent le maintien des pratiques actuelles est peu réaliste. » C'est là l'aspect dominant qui prévaut dans ce rapport. Il faut changer les pratiques pédagogiques et organisationnelles en profondeur. La SIAA est adéquate, il faut l'appliquer et soutenir les milieux dans cette implantation. Il faut changer la manière de voir les choses. « Chercher à accroître la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés n'est pas seulement un objectif légitime pour favoriser le bien-être individuel. Pour la société, c'est aussi un levier privilégié pour lutter contre la pauvreté. »

Concilier planification et mobilisation ouvre la porte à une démarche réflexive. Ce processus doit amener les milieux à réfléchir à leurs conceptions de la pauvreté et à l'impact de leur opinion sur leur attitude et leurs pratiques. Cette démarche devrait se traduire par une volonté d'améliorer et de changer certaines pratiques.

Les actions :

Les actions prescrivent les actions à entreprendre pour contribuer à régler la situation conformément aux valeurs ou aux convictions.

Les actions mises de l'avant par le MEQ ont pour objectif l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par 80 pour cent des élèves de moins de 20 ans avant 1997. Il faut donc maintenir les élèves à l'école. Cette tâche incombe à l'école.

Une place importante est donnée à l'accompagnement de l'élève, ce qui se traduit par la mise en place de groupes stables, de tituliariat et de soutien vers des choix éclairés. La pédagogie doit s'adapter aux élèves à leur style et à leur rythme d'apprentissage, ainsi, la réussite « deviendra pour les élèves le terme d'une merveilleuse aventure sur le monde et ses perspectives d'avenir ». Pour la première fois, la voie technologique devient le moteur de la réussite. Les membres de l'équipe-école doivent améliorer les conditions d'apprentissage et les « rendre plus séduisantes pour captiver les jeunes. » L'équipe-école a aussi la responsabilité d'analyser son milieu au regard de la pauvreté et de l'abandon scolaire.

Pour « faire avancer » l'école, le MEQ s'attaque aux activités pédagogiques régies par le régime pédagogique, les programmes d'enseignement, les règles d'évaluation et de sanction autant d'éléments structurels auxquels se heurtent « les plus belles énergies et les meilleures volontés ». Il semble y avoir beaucoup de confusion, « l'école arrive mal à faire acquérir aux jeunes les apprentissages que tout le monde considère comme fondamentaux ». Il faut s'assurer de la maîtrise des savoirs fondamentaux par les éducateurs, l'accroissement de la liberté de choix des milieux et la diversification de

l'enseignement et les approches (c'est-à-dire les modes d'encadrement et l'introduction d'approches novatrices comme la voie technologique). L'apprentissage du français apparaît comme une priorité. On pense à structurer les cycles d'études du secondaire pour diversifier les cheminements et répondre au besoin du milieu du travail. On veut développer des stages en milieu du travail, et augmenter les services d'insertion sociale et professionnelle. Le besoin d'une collaboration avec la communauté s'accroît. Il faut faire appel à une collaboration des parents, des médias, des associations et du monde du travail.

En 1997, les actions privilégiées visent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par 85 pour cent des élèves avant 2010. On mise encore sur la collaboration des parents et de la communauté avec l'affectation d'agents de liaison qui tisseront ce lien. Les liens avec le milieu des affaires se concrétisent.

Les curriculums doivent être « mieux adaptés aux changements sociaux, économiques et culturels et prendre en compte la diversité croissante de la population afin que les élèves soient mieux outillés pour relever les défis du prochain siècle ». En créant des conseils d'établissement, le MELS compte « consolider » l'autonomie aux écoles.

Avec *L'école j'y tiens !*, le MELS maintient l'importance de la mobilisation des parents, de la communauté, et du milieu. La valorisation de l'éducation est toujours une priorité. Pour le MELS, c'est offrir aux élèves des activités et des projets qui pourront susciter leur plein engagement et leur réussite. Tous les secteurs sont concernés. Le Ministère compte investir dans les services de garde. Il prévoit diminuer le nombre d'élèves par classe au primaire et au premier cycle du secondaire. Le MELS se propose d'améliorer le programme d'aide aux devoirs, l'aide aux parents et la formation du personnel des services de garde pour l'aide aux devoirs et la formation d'élèves à titre de pairs aidant.

Conformément aux recommandations du groupe d'action de la BMO, le MELS demande aux écoles d'élaborer des projets en s'inspirant de la Stratégie Agir autrement

(SIAA) et d'autres modèles éprouvés tels que Pathways to Education en provenance de l'Ontario ou de Check and Connect qui vient des États-Unis.

La SIAA est revue afin qu'elle réponde à des attentes plus précises que les écoles adoptent une approche préventive, qu'une gouvernance, misant sur le leadership de la direction dans son école et dans la communauté soit assurée, qu'un processus continu de planification et une reddition de compte annuelle soient exigés et qu'il y ait partage d'expertise et développement professionnel.

L'ajout d'enseignants ressources au secondaire vise à assurer le suivi des élèves en difficulté. Les activités parascolaires ne sont pas en reste « des projets pédagogiques en sports ou en arts seront rendus accessibles à davantage d'élèves y compris ceux et celles qui ont des difficultés sur le plan scolaire. L'organisation de ces activités devra avoir un lien avec le plan de réussite de l'école. »

Les commissions scolaires devront aussi s'adjoindre l'ensemble de la communauté pour favoriser le maintien aux études des jeunes à risque de décrocher et le retour aux études de ceux qui ont décroché et intervenir auprès des jeunes du deuxième cycle qui vivent des échecs. Un repérage systématique des élèves qui « présentent des signes de désengagement, notamment de l'absentéisme, une baisse de rendement ou encore un retrait social » sera effectué. De plus, les commissions scolaires et le MELS miseront sur la formation professionnelle en valorisant ce secteur d'activité et en facilitant l'accès. Les enseignants sont interpellés pour mettre en place les conditions favorisant la réussite des élèves et veiller à sa formation continue. Les directions doivent mobiliser la communauté. Les employeurs doivent prendre un engagement social face à l'embauche de personnel diplômé. Les commissions scolaires prendront des engagements vis-à-vis du Ministère pour convenir des moyens et des objectifs mesurables à évaluer à l'égard la persévérance et de la réussite scolaires et le MELS créera un site web pour valoriser l'éducation et envoyer des messages de mobilisation à la société civile.

Le groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec a élaboré une série d'actions très précises. Plusieurs de ces actions se retrouvent dans le document *L'école j'y tiens !* du MELS. Il s'inspire largement d'initiatives déjà existantes. La structure des projets pilotes qu'il recommande inclut des outils de dépistage précoce des problèmes d'apprentissage, l'élaboration de pratiques éducatives prometteuses en lien avec les déterminants de la persévérance scolaire, un plan individualisé de réussite préparé par les écoles primaires pour assurer une continuité de la trajectoire scolaire des élèves lors de leur passage au secondaire. Pour lui, la condition essentielle à la réussite de ces projets est « le choix de leader reconnu, capable de mobiliser la communauté. » Son rôle sera, entre autres, d'élaborer un diagnostic de la situation et mettre en œuvre, en collaboration avec la communauté, un programme adapté aux besoins de chaque communauté. « Un processus d'évaluation sera nécessaire afin de corriger le tir au besoin, de constater les résultats réels et de mesurer l'efficacité des ressources allouées. »

Il propose aussi de créer une instance nationale de concertation pour « favoriser la coordination et l'arrimage des différents efforts d'intervention gouvernementale, pour diffuser les connaissances acquises et les meilleures pratiques pour chapeauter l'évaluation des mesures déployées et assurer un soutien en évaluant le progrès au regard du chantier national. » À cette instance on pourrait adjoindre deux mécanismes de suivi : un émanant d'une concertation interministérielle et une autre provenant d'une table nationale sur la persévérance scolaire qui agirait à titre de comité consultatif pour le gouvernement. Les actions proposées s'articulent autour des axes suivants : l'élaboration d'initiatives ayant fait ses preuves, la mobilisation nationale, régionale et locale, l'analyse et l'évaluation des moyens privilégiés et le financement. La structure proposée pour atteindre leur objectif d'augmenter la persévérance scolaire se déploie comme suit : élaboration d'un diagnostic, bilan des services déjà offerts en fonction d'une évaluation rigoureuse des résultats de ces services, élaboration et mise en œuvre

d'un programme adapté aux besoins de la communauté évaluation pour corriger le tir et mesurer l'efficacité des ressources allouées.

Les actions contenues dans le rapport d'évaluation de la SIAA sont aussi très précises, rappelons que ce rapport a été produit par des chercheurs du GRES. Les actions proposées visent à assurer le succès de la Stratégie dont les objets sont l'amélioration du potentiel éducatif et la réussite des élèves. Ce rapport mise sur certaines conditions : le partage d'information à l'intérieur du milieu, le partage d'une compréhension commune et la mobilisation de tous, le développement de stratégies pour pallier le manque de stabilité du personnel tant au niveau régional que local, l'intégration de différentes ressources de soutien et d'expertise.

Les étapes de la démarche sont essentielles. Plus spécifiquement, le groupe de chercheurs détaille les principales actions soit : analyser des données fiables sur les forces et vulnérabilités du milieu, partager et échanger en équipe sur les causes des problèmes ciblés et sur les moyens reconnus pour les enrayer, sur l'efficacité des pratiques en cours et sur l'organisation scolaire au regard de la réussite des élèves, confronter les idées et les impressions personnelles avec les connaissances issues de la recherche, choisir des moyens d'action connus et reconnus pour leur efficacité, ajuster l'action en fonction de l'évaluation.

Même si le groupe de chercheurs considère important l'apport des parents et de la communauté, il interpelle principalement les acteurs du milieu scolaire tant aux niveaux national, régional que local et recommande des actions précises. Ainsi les propositions touchant le Ministère sont beaucoup plus élaborées que celles qu'il s'attribue lui-même dans les discours antérieurs. Il doit, entre autres, s'investir dans l'identification des mécanismes de communication et de gestion qui supportent la SIAA, assurer le financement, examiner la possibilité de créer un institut de recherche, inviter les universités à bonifier leur programme de formation des maîtres, établir un tri des connaissances issues de la recherche jugées efficaces et en assurer le transfert,

etc. Les commissions scolaires ont aussi des mandats précis : se doter de mécanismes de reddition de compte, soutenir les milieux et les directions, fournir l'expertise. La démarche SIAA se veut systémique et exige des actions cohérentes et concertées.

L'école devra instaurer une démarche réflexive pour analyser les données recueillies lors de l'élaboration du portrait de situation, mais aussi amener « les membres du personnel à réfléchir et à échanger sur le sens et la valeur accordée à la démarche de la Stratégie, sur l'efficacité des pratiques en cours en lien avec les objectifs de la SIAA, sur la pertinence de maintenir certaines pratiques ou d'en expérimenter de nouvelles, sur le choix des pratiques à expérimenter, sur leur mise en œuvre et leur évaluation collective. »

Les fondements :

Les propositions qui ont pour fonction de démontrer les fondements sont celles qui permettent de renforcer à l'aide d'outils appropriés, la vérité, la pertinence ou la légitimité les propos exprimés par les trois autres fonctions.

Les fondements varient en fonction des auteurs des discours. Ils s'appuient quelques fois sur des recherches, sur des croyances ou sur des principes. Le MEQ situe l'obtention d'un diplôme au niveau du bonheur. Au même titre que la réalité du décrochage représentait le malheur, le bonheur réside dans la diplomation. C'est la qualité de vivre, la dignité humaine et l'identité québécoise. Le rôle de l'école est magnifié : former des jeunes engagés, donner un sens à la vie, c'est là que mûrissent toute qualité et toute réussite. La réussite n'est plus simplement une réussite, mais s'en est une de qualité. Cette réussite de qualité est nécessaire pour répondre aux exigences de la société. En 1997, le MEQ franchit le pas vers une école au service d'une meilleure intégration à la société et au milieu du travail. Le « Virage du succès » veut « s'adapter aux besoins des jeunes pour les amener vers une intégration à la société et au milieu du

travail. » On veut leur donner des chances égales de relever le défi de la réussite grâce au soutien des parents et de la communauté.

En 2009, à la suite au rapport du groupe d'action de la BMO, le Ministère réaffirme la valeur fondamentale de l'éducation pour la société. De plus, pour la première fois, il déclare que tous les élèves sont capables de persévérer et de réussir. Des *leaders* forts, l'accompagnement des parents et des intervenants, des pratiques pédagogiques appropriées l'engagement des élèves et de la communauté, la concertation de différents ministères dont ceux de l'Emploi et de la Santé sont garants de cette réussite.

Le but ultime de l'initiative citoyenne mise sur pied par le groupe d'action sur la persévérance scolaire est de hausser de façon marquée le taux de diplomation au Québec, c'est le minimum requis dont tout citoyen a besoin. L'éducation est le levier pour lutter contre la pauvreté et la lutte au décrochage est l'affaire de toute la société. Pour eux l'intervention précoce a démontré des effets positifs sur la persévérance scolaire. L'amélioration de la persévérance contribue à l'enrichissement de la société tant du point de vue culturel, social qu'économique, c'est la manière de lutter contre la pauvreté.

Les chercheurs du GRES adhèrent à la volonté du Ministère de contrecarrer les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire. Il faut souligner que la partie du postulat voulant que la pauvreté engendre l'échec qui génère la pauvreté n'est pas énoncée. Ils souscrivent aussi à la gestion axée sur les résultats, leur Stratégie en est l'expression. Leurs fondements se basent essentiellement sur des résultats de recherche et sur des préoccupations pédagogiques. La réussite renvoie aux trois missions de l'école édictées par le Ministère : socialiser, instruire et qualifier. C'est donc dans cette optique qu'il faut travailler en examinant les facteurs en cause dans la réussite et l'échec des milieux défavorisés pour améliorer la réussite des élèves. Cette amélioration doit passer par l'exploitation du potentiel éducatif ce qui se traduit une compréhension globale et systémique de la qualité de l'expérience scolaire des élèves. Le développement de

compétence en littératie et de la numératie sont aussi des facteurs de réussite. « Des arguments à la fois théoriques et empiriques soutiennent le potentiel prometteur de la Stratégie comme mesure pour améliorer la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés. »

Porter attention à ces conditions d'implantation, c'est accroître la capacité collective d'amener les jeunes à la réussite et se donner le pouvoir d'agir autrement.

Le tableau III qui suit fait un parallèle entre les différentes fonctions des six discours analysés.

Tableau III. Fonctions CRAF des six textes analysés

Texte	Conviction	Réalité	Action	Fondement
IEM-1	La diplomation apporte une qualité de vie améliorée, un engagement et une contribution à la société, un avenir meilleur. C'est une planche de salut qui évite l'humiliation.	Le décrochage et la non-diplomation sont les pires maux de la société. Ils amènent le chômage et l'aide sociale	L'élève doit devenir l'acteur principal de sa réussite, il faut créer un climat propice à l'apprentissage et développer des stratégies pour le soutenir, assouplir le fonctionnement des écoles et faire un plan de travail.	La réussite donne un sens à la vie. Les fondements de cette réussite sont basés sur la dignité humaine, l'identité québécoise et l'engagement dans la société
IEM-2	La formation doit être de qualité pour une réussite de qualité. On vise la réussite du plus grand nombre. Les savoirs doivent être définis en fonction d'un point de départ et d'un point d'arrivée.	L'école ne répond pas au besoin de la société. La formation de base est inadéquate. Le manque de connaissances nuit à l'intégration au marché du travail ou à la poursuite des études. Les approches pédagogiques qui misent sur les situations de	Il faut revoir les règles qui encadrent le milieu scolaire. Ce plan est exhaustif et précise une série d'actions à mettre en œuvre au regard de la formation des jeunes, mais aussi à la formation des enseignants et des directions d'école	La nécessité d'une réussite de qualité devient le moteur de la réussite scolaire. La reddition de compte est aussi un élément fondamental de cette réussite de qualité.

		communication défaillantes.	sont		
IEM-3	Pour une meilleure intégration à la société, l'école doit être branchée sur la réalité du milieu de travail et adapter les curriculums aux changements sociaux, économiques et culturels.	La non-diplomation affecte surtout les milieux défavorisés. C'est là qu'on retrouve le plus de décrochage, d'échecs scolaires et de sous-scolarisation. Il y a un manque de mesures compensatoires et les parents sont peu outillés.	La réussite concerne tout le monde, incluant les parents et la communauté. La collaboration d'autres ministères est requise. Il faut miser sur l'insertion sociale de tous	La réussite est entre les mains des écoles. Elle sera véritable que lorsque tous auront des chances égales de réussir.	
IEM-4	L'école doit relever les défis du Québec tant sur le plan social, économique que culturel.	Les jeunes qui décrochent sont majoritairement des garçons, des jeunes provenant de l'immigration ou de milieux défavorisés. L'école ne suffit plus à la tâche.	Il faut mobiliser les milieux, les parents et les acteurs concernés autour d'objectifs communs. Des actions sont spécifiées pour le ministère, les commissions scolaires, les écoles (direction, enseignants, services de garde, professionnels) les employeurs les parents, la communauté. Ces actions se situent autour de la mobilisation, du soutien à la persévérance et du	L'avenir est lié à la formation. L'Éducation signifie la liberté de choisir. La cohérence entre la famille et l'école est un gage de réussite pour les jeunes.	

			leadership. L'apprentissage de la lecture et des mathématiques devient prioritaire.	
IG-1	Chacun a un rôle à jouer pour éviter les perspectives de pauvreté, d'ignorance, de détresse et d'exclusion et augmenter le taux de diplomation. Il faut valoriser l'éducation	Le décrochage a un important impact économique pour la société et pour les jeunes. C'est une catastrophe nationale. Toute la société doit être interpellée et doit agir.	Les actions sont très précises et rejoignent tous les niveaux d'intervention. Elles sont largement inspirées de celles qui ont connu un certain succès ailleurs au pays ou dans le monde. L'évaluation de ces actions a une place importante dans ce discours.	L'éducation est le sauvetage des enfants. La lutte au décrochage, c'est la lutte à la pauvreté. L'évaluation des projets est un enjeu incontournable.
R-2	La démarche SIAA devrait mener à une plus grande réussite des élèves. Elle vise l'amélioration du potentiel éducatif des écoles et la réussite des élèves. La démarche doit être rigoureuse et les intervenants doivent être accompagnés.	La défavorisation amène la pauvreté qui elle-même accroît les risques d'échec engendrant la pauvreté. Pour contrer ce cycle infernal, les milieux n'ont su ni se mobiliser, ni se concerter, ni poser les gestes qui auraient pu répondre adéquatement à l'analyse de situation qu'ils ont effectuée.	Les actions concernent la mobilisation et la concertation des milieux. Les commissions scolaires et le Ministère ont aussi un rôle important pour soutenir et accompagner les écoles. Tout se passe dans le milieu scolaire, à tous les niveaux du Ministère à la classe.	La réussite renvoie aux trois missions de l'école (instruire, socialiser et qualifier). Les capacités des élèves relèvent principalement des apprentissages et de l'engagement scolaires. Les principes avancés par la SIAA continuent, du point de vue de la recherche, à être des principes d'action

				<p>gagnants pour accroître la réussite. La qualité des apprentissages et de l'engagement est parmi les plus puissants prédictateurs du décrochage scolaire.</p>
--	--	--	--	---

.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ces discours s'étalent sur près de 20 ans, ce qui est relativement court dans l'histoire de l'éducation, mais ces décennies représentent un tournant important dans le monde de l'éducation au Québec. Notre intention n'est pas d'expliquer les facteurs qui ont influencé ces changements, mais de constater les impacts sur la notion de réussite scolaire.

La différence est clairement marquée dans les discours du MELS et se manifeste en trois étapes. Au départ, les deux discours de 1992 et 1993 sont atténués par des images idéalisées de la réussite et inquiétantes du décrochage scolaire. C'est l'époque où les écoles développent des plans pour soutenir la persévérance scolaire.

En 1997, le discours du MELS se modèle sur les influences naissantes des États généraux et de la réforme de l'éducation. En 2009, le dialogue est établi entre le Ministère et la société civile représentée par le milieu des affaires, les entreprises les organismes communautaires. Les intérêts convergent : l'éducation devient un outil économique.

Nous ne pouvons passer sous silence l'arrivée du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire et son impact dans la noosphère de l'éducation. Elle constitue une démarche signifiante quant à l'orientation que prend le concept de réussite au Québec. D'entrée de jeu, ce groupe se qualifie de membres de la société civile en opposition au monde scolaire. Il s'invite dans une sphère d'activité autrefois réservée aux milieux scolaire, universitaire ou ministériel. Le premier ministre de l'époque avait convié le milieu communautaire et celui des affaires à promouvoir l'idée que l'éducation est essentielle. Puis, le MELS les invite à poser des actions convergentes qui permettront de soutenir la réussite. Finalement, ce groupe de gens d'affaires confronté à « l'urgence

d'agir » s'impose dans le débat ; la réussite devient une nécessité économique. Vouloir prendre cette place dans la discussion démontre clairement le pouvoir d'influence qu'il veut acquérir et ainsi mettre de l'avant ses propres priorités qui sont surtout économiques. Il faut souligner qu'historiquement, le clergé avait ce pouvoir d'influence qui lui a permis de maintenir son contrôle sur l'éducation.

Dans l'ensemble de ces discours, la diplomation demeure l'enjeu principal pour atteindre la réussite scolaire. Au cours des années, sa conception a cependant évolué. D'outil de bien-être et d'espoir de mieux être, elle s'est transformée en exigence incontournable au service de l'économie. De cette nécessité découlent les plans d'intervention qui misent tant sur les programmes que sur les mécanismes pour inciter les jeunes à persévérer. Il faut noter que le seul discours qui ne se préoccupe pas d'abord de la diplomation est aussi le seul à mettre l'accent sur les pratiques en classe soit, l'évaluation de la stratégie Agir autrement.

Ce souci de la diplomation est intimement lié à la question de la persévérance scolaire et à la difficulté du décrochage. La persévérance contribue au mieux-être de la société et de ses citoyens alors que le décrochage symbolise la détresse et représente des pertes économiques considérables. Tous sont d'accord pour exprimer clairement que la pauvreté guette les élèves qui décrochent ou quittent leurs études sans diplôme.

Même si le ministère de l'Éducation établit que la mission de l'école se caractérise par trois volets, instruire, socialiser et qualifier, il ressort clairement que la réussite, elle-même, se définit par l'obtention d'un diplôme. En 1991, ce diplôme devait certifier le plein développement intellectuel, affectif et social des jeunes, leur permettre de partir du bon pied. En 2010, la réussite se traduit en gestion axée sur les résultats, en millions de dollars dépensés ou épargnés, en production de main d'œuvre. Le groupe du GRES quant à lui, continue à croire que la réussite doit passer par les changements de pratiques et par l'amélioration du potentiel éducatif des jeunes.

Les plans d'action s'appuient sur plusieurs principes. Toutefois, il y a souvent une césure entre le discours et les actions présentées. Ainsi, le Ministère insiste sur les différents volets de sa mission alors que ses actions se concentrent sur l'obtention d'un diplôme. Les objectifs mesurables exigés se déploient autour de la qualification. La valorisation de l'éducation, qui semble primordiale pour plusieurs, ne comporte aucune action concrète hormis un site web ou des messages aux partenaires. Nous constatons l'absence quasi complète d'actions qui concernent le travail des enseignants et des enseignantes. Les différents organismes proposent des modèles et des projets puisés à travers le monde, on tente de travailler sur les différents facteurs environnementaux, sociaux, économiques, culturels de la réussite et de l'échec. Seuls les chercheurs du GRES questionnent les pratiques pédagogiques.

La réalité exposée dans la majorité des discours ne fait aucune référence à des études scientifiques. On fait parler les statistiques. Le tableau dépeint est plutôt sombre. La non-obtention d'un diplôme, c'est le drame de la société, c'est inconcevable.

Les fondements émanant de la réalité énoncée par les auteurs sont surtout idéologiques. Ainsi la réalité stipule que le décrochage c'est le malheur, car, l'obtention d'un diplôme c'est le bonheur. La défavorisation devient le cheval de bataille. La pauvreté engendre le décrochage et le décrochage engendre la pauvreté. L'impact du décrochage scolaire se répercute dans toute la société tant au niveau culturel, social qu'économique. Le glissement vers une éducation utilitariste commence à se faire sentir en 1997, alors que le MELS prend un « virage » vers une école au service d'une meilleure intégration à la société et au milieu du travail. Dans la même foulée, le groupe d'action de la BMO, considère que la persévérance scolaire contribue à l'enrichissement de la société et permet de lutter contre la pauvreté.

Tous les auteurs s'accordent pour affirmer que l'éducation est une valeur fondamentale de notre société. Toutefois, les actions concrètes pour la valoriser sont mitigées et peu convaincantes. Le groupe de chercheurs du GRES diffère en énonçant des fondements qui portent essentiellement sur des préoccupations pédagogiques.

Les convictions sont directement reliées aux actions à poser. Il y a là matière à interprétation. En 1992, les actions proposées par le MEQ sont circonscrites à l'école, principale responsable de la réussite du plus grand nombre, ce mandat implique l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages en suivant leur rythme, l'école au cœur de l'éducation doit œuvrer seule. En 1997, en exigeant que les écoles soient branchées sur le marché du travail, le Ministère ouvre la porte à l'influence de la communauté et de tous les autres partenaires de la société. Une certaine pression se fait aussi sentir. Les États généraux sur l'éducation donnent la parole à des personnes issues de la société civile qui, fortes de leurs préoccupations, vont amener le MELS vers une refonte des curriculums de plus en plus au service du marché du travail. Les ingrédients pour instaurer une gestion axée sur les résultats, calquée sur l'entreprise privée, sont en place. Analyse des besoins à partir des résultats scolaires, objectifs mesurables, évaluation, reddition de compte constituent la démarche à suivre. De leur côté, les chercheurs du GRES pensent à développer une démarche réflexive dans les milieux scolaires pour amener les intervenants à réfléchir à leurs pratiques, à leurs attitudes relativement à la pauvreté et à leur perception des élèves de milieux défavorisés.

Dans son rapport d'évaluation, le GRES cherche à créer une communauté éducative. Les rôles et responsabilités qu'il suggère au MELS sont novateurs et exigeants. Il demande une plus grande concertation. À notre connaissance, ce rapport n'a eu de répercussions ni au Ministère quant aux actions suggérées, ni dans les écoles. Certaines écoles ont pu s'inspirer de la démarche pour répondre aux exigences du MELS au regard des conventions de gestion et de réussite éducative que la loi 88 les oblige à concevoir, mais l'approche suggérée pour aborder l'analyse des données recueillies à partir du portrait de situation a été écartée.

Nous nous interrogeons quant à l'atteinte des résultats escomptés au regard des dernières actions mises en place par le Ministère dans le document *L'école, j'y tiens !*. Les écoles passent beaucoup de temps à préciser les objectifs mesurables et, tant et aussi longtemps qu'elles n'auront pas accès facilement aux connaissances issues de la

recherche, elles vont tâtonner et fonctionner selon le principe essais\erreurs. À l'instar des chercheurs du GRES, nous estimons que les actions doivent passer par les changements de pratiques en classe.

Enfin, l'identification des paradigmes éducationnels montre clairement la transition dans laquelle s'inscrit le discours du MELS « Prendre le virage du succès ». Le paradigme se rattachant à ce discours est ambivalent à mi-chemin entre celui humaniste qui émergeait des discours antérieurs et le paradigme rationnel qui prévaut par la suite. En 2009, le discours du MELS demeure ambigu, il présente des fondements davantage basés sur un paradigme humaniste alors que les actions et les convictions se rapprochent du paradigme rationnel.

Sans surprise, le discours du groupe d'action est en lien direct avec le paradigme rationnel puisqu'il émane du paradigme socioculturel industriel. Rappelons que ce paradigme conçoit la relation entre les individus comme la subordination de la personne à un modèle et à la société et que les valeurs qui prévalent sont d'abord économiques.

Le seul discours qui se démarque, encore une fois, c'est le rapport d'évaluation de la SIAA. Inventif à plusieurs égards, ce discours fait des incursions dans le paradigme rationnel. Cette identification est d'ailleurs discutable. Les évaluations et les vérifications que le groupe de chercheurs préconise ont pour objectif de réajuster les actions. La réflexion et la prise en charge de la réussite par le milieu demeurent au cœur de leurs actions.

Aucun de ces discours ne fait mention du processus d'apprentissage, est-ce parce qu'on prend pour acquis qu'il ne pose pas problème ? Si tel était le cas, les élèves apprendraient. S'ils apprenaient, ils réussiraient. Sans faire fi de toute la problématique reliée à la défavorisation, nous nous interrogeons sur la prépondérance des intérêts économiques et politiques exprimés dans ces discours. L'importance donnée à cette orientation laisse peu de place au regard de qui se passe en classe. Ne serait-il pas temps de remettre l'apprentissage au centre de la réussite éducative ?

CONCLUSION

Ce mémoire cherchait à circonscrire la notion de réussite éducative dans différents discours pédagogiques par une analyse argumentative. Étant donné l'ampleur de cette analyse, nous avons dû restreindre notre corpus pour nous concentrer sur une époque récente, mais riche en changements ; les discours produits entre les années 1990 et 2010. Cette époque coïncide avec le déclenchement des états généraux, la refonte des curriculums, l'application de nouvelles lois sur l'instruction publique. La poursuite de l'objectif de la réussite a été omniprésente durant cette période au point de devenir une injonction entérinée par une grande partie de la société. Cette injonction est d'ailleurs formalisée par la prégnance des tests de classement de PISA ou d'autres institutions internationales.

La réussite scolaire est une préoccupation majeure. Régulièrement, un membre de la communauté éducative ou de la société civile intervient pour alimenter le débat et apporter une nouvelle solution. L'époque que nous traversons actuellement est un bel exemple. Le milieu de l'éducation subit des coupures qui entraînent de nombreuses réflexions quant à l'avenir de l'éducation, du moins dans le secteur public, les négociations syndicales en cours questionnent le rôle et le travail des enseignants. Tout le monde a son opinion, tout le monde a sa vision des choses.

Notre méthodologie nous a permis d'examiner en profondeur les discours de notre corpus en produisant une grande quantité de données recueillies. Idéalement, nous aurions préféré analyser la réussite éducative à travers tous les types de discours. Beaucoup trop imposant, ce travail devra relever d'une autre recherche.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons pu établir que la vision commune à tous ces discours à l'exception de celui du groupe recherche stipule que la persévérance mène à la réussite et que c'est sur les déterminants de la persévérance qu'il faut investir. C'est sans doute logique si on se représente la réussite comme une finalité, cette finalité

étant la diplomation. Pourtant, après 25 ans de plans d'action qui vraisemblablement n'ont pas donné les résultats attendus, ne serait-il pas temps de changer ce paradigme éducationnel ? Ce changement sera majeur tant que le choix d'un paradigme éducationnel délimitera le choix du paradigme de la société, comme le soulignent Bertrand et Valois (1999). Nous ne pouvons pas prévoir quel paradigme social émergerait de ce changement, mais nous croyons qu'il y a là une part de solution quant à la problématique entourant la réussite scolaire. Pour persévérer, il faut réussir. Les élèves doivent vivre des réussites tout au long de leur parcours pour persévérer. Dans ce contexte, réussir signifie faire des apprentissages. Pour persévérer, il faut réussir, il faut apprendre.

ANNEXE A

CORPUS D'ANALYSE³²

Documents institutionnels éducatifs ministériels (IEM)

- IEM1.1992, Michel Pagé lance le plan d'action sur la réussite scolaire *Chacun ses devoirs*.
- IEM2.GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions*, Québec, Ministère de l'Éducation 1993
- IEM3.Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation MELS,
- IEM4.Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens ! » (2010)

Documents institutionnels éducatifs provenant du Conseil supérieur de l'éducation [IECSE] [introduction et conclusion]

- *IECSE1.Des conditions pour faire avancer l'école [1994]*
- *IECSE2.La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise [1996]*

Documents institutionnels généraux (IG)

- IG1.Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.

Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec [Jacques Ménard BMO]
- IG2.*Réussite scolaire et démocratisation scolaire. ACSQ*
- IG3 *Compétences en sciences, lecture et mathématiques, Le cadre d'évaluation de Pisa 2006, Éditions OCDE*

Recherches et enquêtes [R]

- R1. Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir autrement. GRES

³² Les textes en italique n'ont pas été retenus.

Document des syndicats de l'enseignement [S]

- *S1. Favoriser la réussite : une affaire d'école fédération canadienne des enseignants et des enseignantes*
- *S2. La réussite ne se décrète pas CSQ*

ANNEXE B

GRILLE POUR L'ANALYSE DE CONTENUS MANIFESTES

Titre du discours :	
Mots clefs :	
Classification des discours	
Interlocuteurs	
Caractéristiques	
Fins, buts objectifs	
Structures, acteurs et environnement	
Processus et ensemble d'activités (type de changement)	
Synthèse;	
Interlocuteurs	

ANNEXE C

GRILLE D'IDENTIFICATION DES PARADIGMES EDUCATIONNELS

Titre du discours :
Paradigme en fonction des convictions Justifications :
Paradigme en fonction de la réalité Justifications :
Paradigme en fonction des actions Justifications :
Paradigme en fonction des fondements : Justifications :

ANNEXE D

PROPOSITIONS PROVENANT DES DISCOURS DU CORPUS

Fiche 1.

Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative. 1992 Gouvernement du Québec
Discours numéro : IEM-1

Conception de la juste cause (CJC)³³ :

1. Obtention d'un diplôme

Offrir aux Québécois et aux Québécoises une qualité de vie améliorée F grâce à un niveau de scolarisation de plus en plus élevé IEM-1-1-C

Les personnes moins scolarisées auront de plus en plus de difficultés à se tirer d'affaire IEM-1-2R

(Les personnes moins scolarisées) verront leur avenir compromis IEM-1-3 R

Le risque de voir un nombre croissant de personnes aux prises avec les phénomènes malheureux liés au manque de scolarisation [...] Instabilité de l'emploi IEM-1-4 R Chômage et pauvreté IEM-1-5R Abonnement à l'aide sociale IEM-1-6R

L'obtention d'un diplôme d'Études secondaires permet aux jeunes de s'engager sur la voie de l'avenir IEM-1-7 C

Leur donne toutes les chances de choisir la route la plus à même de les conduire à bon port IEM-1-8C

Cette route [...] est pavée d'occasions de s'épanouir IEM-1-9C

Et de petits bonheurs IEM-1-10 F

Il est grandement temps, en effet, de donner un coup de barre qui permettra d'insuffler à nouveau chez les jeunes Québécois et Québécoises l'idéal de réussite IEM-1-11 F, A

(Un coup de barre) qui sera également à même de venir confirmer l'engagement des hommes et des femmes qui ont fait de l'enseignement leur raison de vivre. IEM-1-12 F

³³ Selon Angenot, la conception de juste cause constitue l'élément central un noyau autour duquel gravite toute l'argumentation pour devenir un discours cohérent.

Si nous voulons que le Québec de demain puisse faire vivre ses enfants IEM-1-13 ☐ C Qu'il se maintienne à la hauteur des sociétés où le travail synonyme de dignité IEM-1-14 ☐ F, ☐ C

Conception de la juste cause (CJC) :

2. L'éducation et la persévérance scolaire

Faire revenir à l'école (IEM-1-15 ☐ A) les élèves qui l'ont quittée en claquant la porte IEM-1-16 ☐ R

Garder à l'école (IEM-1-17 ☐ A) ceux qui risquent de sortir sans diplôme IEM-1-18 ☐ R

Nous faisons un pas de plus dans la longue marche de mobilisation collective IEM-1-19 ☐ C

[...] dans l'espoir de faire de l'éducation le moteur premier de l'identité québécoise IEM-1-20 ☐ F

Devant tous les maux de la société IEM-1-21 ☐ R

L'éducation n'est pas une panacée ; elle n'en procure pas moins des bienfaits inestimables [...] (IEM-1-22 ☐ C) des perspectives exaltantes IEM-1-23 ☐ C

Conception de la juste cause (CJC) :

3. L'éducation une réussite

Pour que l'éducation soit une réussite, elle doit donner à l'élève les connaissances nécessaires et les qualités d'esprit essentielles à l'accomplissement de son destin d'homme ou de femme IEM-1-24 ☐ C, ☐ A

Quelles que soient les capacités et l'origine des élèves [...] mettre à sa portée tous les moyens qui lui permettront de devenir un citoyen responsable, autonome, capable de faire des choix et de contribuer, (IEM-1-25 ☐ C) dans les limites de ses moyens au progrès de la société québécoises. IEM-1-26 ☐ R

Il faut que d'ici cinq ans 80 p. 100 de ces jeunes (de moins de 20 ans) obtiennent leur diplôme d'étude secondaire. IEM-1-27 ☐ A

Quant à ceux et à celles dont la capacité d'apprentissage est fortement diminuée, il faudra considérer comme une véritable réussite leur plein développement intellectuel, affectif et social. IEM-1-28 ☐ C,

Les mesures à prendre en vue d'épauler les élèves dont le développement intellectuel pose un défi encore plus grand à ceux et celles qui travaillent pour que ces jeunes puissent entretenir l'espoir d'une qualité de vie améliorée. IEM-1-29 ☐ C, ☐ F,

Conception de la juste cause (CJC) :

4. Les conditions de la réussite

4.1 Les élèves

Trop souvent consommateur passif (IEM-1-30 ☐ R) l'élève doit devenir l'acteur principal de la pièce où se joue son destin. IEM-1-31 ☐ A

On doit tout mettre en œuvre pour faire émerger les richesses qui l'habitent qui ne demandent qu'à être exploitées [...] pour profiter au maximum des démarches éducatives qui le touchent personnellement. IEM-1-32 ☐ A, ☐ C

Développer chez l'élève le goût du travail bien fait (IEM-1-37 ☐ A) et la volonté de terminer ce qu'il entreprend. IEM-1-38 ☐ A

4.2. Les enseignants

L'enseignant est pour l'élève ce que le metteur en scène est pour l'acteur. IEM-1-39 ☐ F

Il importe de le valoriser dans tout ce qu'il suppose de dévouement et de patience (IEM-1-40 ☐ C)

En assurant une étroite collaboration entre le personnel enseignant, le personnel professionnel et la direction de l'école. IEM-1-41 ☐ A

4.3 Les parents

Un trop grand nombre de parents abdiquent leurs responsabilités (IEM-1-42 ☐ R) et s'en remettent plutôt à l'école IEM-1-43 ☐ R

C'est d'abord de leur amour, de leur appui et de leur ouverture d'esprit dont ces jeunes ont besoin pour persévérer et relever les défis que leur pose l'école. IEM-1-44 ☐ C

4.4 Les commissions scolaires

Les commissions scolaires doivent s'engager dans cette voie en mettant l'épaule à la roue pour susciter le dynamisme dans l'école et le nourrir de leur propre enthousiasme. IEM-1-45 ☐ A

Si elles s'efforcent de créer et de maintenir un climat favorable dans chaque école ainsi qu'une saine émulation qui aiguillonne les élèves et les incite à vouloir performer. IEM-1-46 ☐ A

4.5 Le Ministère de l'Éducation

Le Ministère de l'Éducation veillera à assouplir le fonctionnement du système éducatif de manière que l'esprit d'initiative de ceux et de celles qui sont en contact étroit avec l'enfant puisse se manifester avec encore plus de liberté. IEM-1-47 A, F

Conception de la juste cause (CJC) :

5. L'école, la base de la réussite

L'école exige l'engagement de la société. IEM-1-48 C

C'est à ce prix, et à ce prix seulement, que nous pourrions entreprendre les prochaines décennies avec l'espoir de favoriser l'émergence de toute une génération de jeunes Québécois et Québécoises pour qui l'école et les études iront de pair avec le succès et la promesse d'un avenir meilleur. IEM-1-49 C

En misant sur l'initiative locale et surtout sur l'intervention de l'équipe-école [...] chaque milieu doit élaborer son propre plan d'action et adopter les stratégies qui lui conviennent le mieux IEM-1-50 A

Les grandes orientations en matière d'éducation relèvent toutefois du Ministère, spécialement lorsqu'il s'agit d'assurer la réussite éducative des jeunes [...] IEM-1-51 F un certain nombre de cibles qui sont au cœur du plan d'action permettront à tous et à toutes de mieux ajuster leur tir pour redresser la situation actuelle. IEM-1-52 C, A

Conception de la juste cause (CJC) :

6. L'accompagnement de l'élève premier outil de réussite à privilégier

6.1 Des groupes stables

Il (l'élève) se sent orphelin, abandonné à lui-même dans un milieu où il n'arrive pas à créer des liens d'intimité. IEM-1-53 R

Cet anonymat engendre chez lui un sentiment de non-appartenance (IEM-1-54 R) qui nuit à sa croissance personnelle IEM-1-55 R

Il ne parvient pas à savoir qui est responsable de lui (IEM-1-56 R) et qui parmi le personnel serait le plus apte à lui venir en aide. IEM-1-57 R

Il doit consacrer des efforts à courir après les adultes de qui il aimerait recevoir conseils et soutien. IEM-1- 58 R

Le premier geste à faire pour assurer à l'élève un milieu de vie plus chaleureux [...] c'est de constituer des groupes stables IEM-1- 59 A

L'élève peut s'identifier au groupe, il connaît ses camarades, tisse des liens d'amitié. IEM-1-60 ☐

En établissant ainsi des rapports interpersonnels, gratifiants et sécurisants, l'élève a de meilleures chances de pouvoir s'enraciner et de voir épanouir un sentiment d'appartenance. IEM-1-61 ☐ F, A

6.2 Le titulariat

Le titulariat est de loin (la formule) la plus apte à favoriser la motivation des jeunes. IEM-1-62 ☐

C'est à lui qu'il revient d'assurer la communication entre ce dernier et ses autres professeurs [...] et la famille de l'enfant. IEM-1-63 ☐ A

C'est à lui que revient de soutenir l'enfant lorsqu'il connaît des moments de découragement et de le valoriser quand il marque un bon point. IEM-1-64 ☐ A

Et de lui indiquer la lumière au bout du tunnel. IEM-1-65 ☐ F

La formule du titulariat permet d'établir avec ceux-ci (les élèves) une relation durable et empreinte de chaleur humaine. IEM-1-66 ☐ F

Elle concourt à créer un esprit de groupe et un climat de confiance. IEM-1-67 ☐ C

6.3 Des choix éclairés

L'élève qui se sent glisser sur la pente de l'abandon scolaire n'est pas seulement aux prises avec des difficultés d'apprentissage, mais il doit souvent faire face à des problèmes de diverses natures qui le portent à se décourager IEM-1-68 ☐ R

Il n'arrive plus à donner un sens à ses études ni même à sa vie. IEM-1-69 ☐ R De toute urgence, il faut aider les jeunes à trouver des solutions aux difficultés qui parsèment leur quotidien, ☐ A et leur tendre la main au moment où ils doivent effectuer des choix éclairés et judicieux (IEM-1-70 ☐ C) qui auront une influence non seulement sur leur avenir scolaire, mais aussi leur avenir professionnel, quand ce n'est pas sur leur avenir tout court. C'est la mission de l'école : elle a l'obligation de la remplir. IEM-1-71 ☐ F

Comportement difficile, mauvaise intégration sociale, problèmes de santé, tracas personnels et familiaux [...] peuvent miner sa motivation à l'étude et entraîner graduellement un rendement scolaire déficient, une propension à l'absentéisme et, éventuellement le décrochage. IEM-1-72 ☐ R

Nous devons aider ces enfants à retrouver la sérénité et l'équilibre émotionnel si nécessaires à l'effort intellectuel. IEM-1-73 ☐ F, C

Il est donc dans l'intérêt des écoles d'adopter des formules originales destinées à soutenir les élèves qui font face à des situations de vie perturbantes. IEM-1-74 ☐ A

Conception de la juste cause (CJC) :

7. La pédagogie pour s'adapter aux élèves

L'échec scolaire vient en grande partie du fait que l'école secondaire éprouve autant de difficulté à composer avec les différences individuelles et les besoins de formations de chacun, qu'à s'adapter à la variété des styles et des rythmes d'apprentissage. IEM-1-75 R

Il faut améliorer ces conditions et les rendre encore plus séduisantes pour captiver les jeunes au point que la réussite scolaire devienne pour eux le terme d'une merveilleuse aventure ouverte sur le monde et ses perspectives d'avenir. IEM-1-76 A, C

L'école a encore beaucoup à faire pour offrir des formes de pédagogie mieux adaptées aux intérêts, aux rythmes et aux capacités des élèves du secondaire. IEM-1-77 C

Les commissions scolaires, les équipes-écoles et les conseils d'établissement sont invités à faire preuve de créativité dans ce domaine. IEM-1-78 A

Quelques écoles expérimentent un modèle d'organisation pédagogique baptisé *Voie technologique* [...] À en juger par les résultats, tout indique que l'on a trouvé là un moyen efficace de stimuler les élèves. IEM-1-79 A

La voie technologique peut se révéler une véritable bouée de sauvetage non seulement s'il s'agit d'accroître le rendement scolaire de ces élèves et de les encourager à persévérer, mais aussi de les aider à faire un bon choix de carrière. IEM-1-80 F

Pour l'élève en perte de vitesse, l'école ne doit pas devenir synonyme d'humiliation et de comparaison qui lui donnent l'impression d'être un perdant, mais elle doit l'encourager par des moyens aussi pertinents qu'imaginatifs à ne pas s'avouer vaincu. IEM-1-81 C

Un certain nombre d'établissements ont déjà à leur actif des éléments de solution afin d'aider l'élève [...] diversifiées et souvent originales, ces activités peuvent devenir une planche de salut. [...] Ces initiatives doivent faire boule de neige. IEM-1-82 C

Conception de la juste cause (CJC) :

8. L'école un milieu de vie

Des liens chaleureux avec des élèves qui ne se sentent pas perçus comme de simples numéros, mais considérés dans leur individualité, les aideront à voir le milieu scolaire comme un milieu dynamique où il fait bon vivre et les inciteront à franchir le cap des études secondaires. IEM-1-83 C

Au cours des activités parascolaires, les jeunes vivent de nombreux moments enrichissants et valorisants dont les bienfaits de répercutent sur leur comportement scolaire. IEM-1-84 A

Ces saines incursions dans des univers autres que ceux des programmes scolaires apprennent aux jeunes à acquérir des habitudes de vie où le travail et la détente ont chacun leur juste part. IEM-1-85 C

La participation doit aller plus loin [...] De plus en plus, les élèves veulent être traités non comme des sous-adultes, mais comme des partenaires qu'on respecte et dont on sollicite l'avis quand il y va de leur intérêt. IEM-1-86 F

Quand ce climat de participation existe dans l'école, il devient plus aisé d'insister auprès des jeunes sur le nécessaire et incontournable effort pour réussir dans les études. IEM-1-87 F

Les écoles doivent profiter de l'étape de l'élaboration de leur plan d'action sur la réussite éducative pour vérifier la qualité et la vitalité de la vie scolaire, en essayant de saisir la motivation profonde qui pousse les élèves à prendre une part active dans le choix, l'organisation, la réalisation et l'évaluation des activités parascolaires. IEM-1-88 A, C

Conception de juste cause :

9. La valorisation de l'éducation

Même si la société considère comme essentielles la réussite éducative et l'obtention d'un diplôme du secondaire pour quiconque entend prendre sa place dans la société, IEM-1-89 F dans les faits on déprécie trop souvent le travail de l'école, le bien-fondé des études et la valeur du diplôme. IEM-1-90 R

Les médias et l'opinion publique font plus régulièrement le procès de l'école qu'ils n'accordent d'attention à ses coups d'éclat. IEM-1-91 R

À tout cela s'ajoute la triste réalité des valeurs dominantes de notre société, qui ne sont pas spécialement axées sur l'effort et sur le travail. IEM-1-92 F

Nous devons tous et toutes amorcer un mouvement de masse pour redonner ses lettres de noblesse à l'éducation. IEM-1-93 F, A

La réussite de nos élèves l'exige, les défis futurs le commandent. IEM-1-94 C

Le Ministère de l'Éducation recherchera, avec l'aide de ses partenaires, le moyen de convaincre les parents québécois du caractère essentiel de leur contribution dans le suivi scolaire de leurs enfants. IEM-1-95 A

Une ambiance studieuse, la reconnaissance du travail bien fait. IEM-1-96 A

L'importance d'une intervention énergique des parents pour faire comprendre à l'enfant plus âgé, la nécessité d'accorder la priorité à ses études. IEM-1-97 A, C

Il importe de bien renseigner les enseignants et les enseignantes ainsi que la direction de l'école sur les problèmes auxquels les parents risquent de faire face lorsqu'ils choisissent de s'engager à fond dans la vie scolaire de leurs enfants. IEM-1-98 [A]

Conception de juste cause :

10. La réussite éducative, une priorité

C'est aux membres de l'équipe-école que revient la responsabilité de compléter les analyses sur l'état du milieu en ce qui a trait à la pauvreté et au phénomène d'abandon scolaire. IEM-1-99 [A]

Il est aussi de leur ressort de travailler à l'émergence de projets qui rallient les énergies de l'école autour de l'objectif faisant de la réussite éducative une priorité commune à l'ensemble du réseau scolaire. IEM-1-100 [A, C]

Chaque commission scolaire est expressément invitée à se doter d'un plan triennal qui intégrera les projets particuliers de ses écoles. IEM-1-101 [A]

Cette répartition (des ressources) par région se fonde sur les caractéristiques économiques de la population et sur le nombre possible d'élèves qui quitteront le secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme. IEM-1-102 [A]

La mise en œuvre efficace du présent plan d'action suppose que les milieux scolaires soient bien au fait non seulement de leur situation à l'égard de la réussite, mais aussi des moyens utilisés ou utilisables pour mieux « réussir à réussir ». IEM-1-103 [F]

Fiche 2

Faire avancer l'école — L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions et questions, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, 1993

Discours numéro : IEM-2

Conception de juste cause :

1. L'urgence d'un plan d'action

En 1991-1992, le milieu scolaire s'engageait dans un plan d'action en vue d'accroître la réussite éducative IEM-2-1 [A]

L'objectif fixé [...] conduire jusqu'à l'obtention d'un diplôme secondaire 80 pour 100 des de moins de 20 ans IEM-2-2 [A]

On mesure l'ampleur du défi qui est devant nous. Sans compter que plus on se rapprochera de l'objectif plus il sera ardu de faire des gains ! Ce défi n'est pas seulement quantitatif, il est également qualitatif. IEM-2-3 C,R

Il faut viser une réussite de qualité IEM-2-4 C

C'est là (dans les écoles) que germent et mûrissent toute qualité et toute réussite IEM-2-5 F

Dans le contact privilégié entre les jeunes qui veulent apprendre et des éducateurs qui ont le goût d'entreprendre avec eux IEM-2-6 A

Les écoles sont en train de devenir plus attentives aux facteurs qui contribuent à la réussite IEM-2-7 C

Revoir certaines règles qui encadrent l'acte pédagogique IEM-2-8 A

Meilleur accompagnement IEM-2-9 A

Aide aux devoirs IEM-2-10 A

Formules diverses de rattrapage IEM-2-11 A

Motivation des enseignants IEM-2-12 F

Concertation de la direction IEM-2-13 A

Dynamisme de la vie scolaire IEM- 2-14 C

Soutien particulier aux élèves en difficulté IEM-2-15 A

Participation et appui des parents IEM2-16 A

C'est là qu'il est urgent d'agir IEM-2-17 R

Il était clair qu'il faudrait revoir certaines règles qui encadrent l'activité pédagogique et qui déterminent le type de formation à offrir aux jeunes. [...] régime pédagogique, aux programmes d'enseignement aux règles d'évaluation et de sanction. IEM-2-18 C

Les plus belles énergies et les meilleures volontés se heurtent rapidement à ces éléments structurels. Ces derniers doivent habituellement soutenir la marche ; F ils peuvent devenir des obstacles qui la bloquent. IEM-2-19 R

Les décisions qui suivront la consultation auront donc un effet structurant pour l'ensemble de la vie des écoles et pour la qualité de la réussite des jeunes. IEM-2-20 C

Il (le présent document) annonce tout d'abord la direction à prendre, en invitant le monde scolaire à maintenir le cap sur la réussite éducative des jeunes. IEM-2-21 C,F

Et à placer cette trajectoire sous le signe de l'exigence et de la qualité. IEM-2-22 C

Il marque le point de départ, en jetant un coup d'œil sur la situation présente de l'école, ce qui permet de mesurer le chemin à parcourir pour atteindre l'objectif fixé. IEM-2-23 C,F

Les propositions avancées et les questions soulevées concernent surtout l'école secondaire. Pourquoi ? L'école secondaire est d'emblée l'institution qui soulève le plus d'interrogation. IEM-2-24 ☐

C'est là que les ajustements paraissent les plus pressants et que des clarifications sont le plus vivement attendues. IEM-2-25 ☐

Ce n'est pas à un débat sur les structures de l'école que je vous convie, non plus qu'à un débat aux allures théoriques. IEM-2-25 ☐ ☐

C'est un débat sur les décisions à prendre et les actions à mener [...] pour franchir une nouvelle étape vers la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. IEM-2-26 ☐

Ce doit être une étape marquée par le souci particulier de la qualité de la réussite. IEM-2-27 ☐

Il ne sera donc pas question de reconstruire l'école, mais d'y apporter des rénovations ☐ qui s'imposent pour mieux allier la promotion de la réussite scolaire et la poursuite d'une formation de qualité. IEM-2-28 ☐

Il s'agit, au fond, des règles qui déterminent le cadre et le menu quotidien de nos jeunes à l'école, qui augmentent ou qui réduisent leurs chances de réussir, qui garantissent la qualité plus ou moins grande de leur réussite. IEM-2-29 ☐ ☐

Faire avancer l'école. C'est une tâche urgente et belle. Pour un million d'élèves qui s'y trouvent, Et pour l'avenir de notre société. IEM-2-30 ☐

Conception de juste cause

2. La direction prise : l'obtention d'un diplôme d'études secondaires

La direction du Québec de demain qui veut se maintenir à la hauteur des sociétés où le savoir et le travail sont synonymes de dignité IEM-2-31 ☐ ☐

Il importe de préciser ce que ce qui est visé, ce n'est pas seulement la réussite, mais aussi une réussite de qualité. IEM-2-31 ☐

2.1 Réussite de qualité et formation réussie

Un diplôme d'études secondaires doit attester une formation de base riche large et qualifiante IEM-2-32 ☐

Le diplôme doit être « honorable » dans tous les sens du terme. IEM-2-33 ☐

Il doit faire la fierté des jeunes qui l'obtiennent. IEM-2-34 ☐

Il doit être honoré c'est à dire reconnu et respecté par les employeurs, les autorités des collèges IEM-2-35 ☐

Une toute première condition indispensable à la réussite de la formation. Elle concerne les artisans de la qualité et de la réussite, c'est-à-dire les éducateurs et les éducatrices qui forment l'équipe-école, avec les enseignants et les enseignantes et le personnel de direction. IEM-2-36 C

Assurer à ces artisans de première ligne la possibilité d'assumer pleinement leur responsabilité professionnelle auprès des élèves. IEM-2-37 C

Les éducateurs et les éducatrices doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'évaluation de la performance de leurs élèves. IEM-2-38 A

Une autre condition : l'accès à la qualité et à la réussite exige une certaine flexibilité du système éducatif pour permettre des adaptations aux réalités diverses des élèves, des classes, des écoles et des régions. IEM-2-39 C,R

Rôle de l'état [...] fixer les objectifs en vue de la cohésion nationale et de l'égalité des chances, assurer une répartition équitable des ressources, évaluer les résultats. IEM-2-40 A,C

Voici la direction proposée : vers la réussite et une réussite de qualité. Il convient de canaliser vers elle toutes les énergies. IEM-2-41 C,F

Conception de juste cause

3. La problématique : l'école secondaire

L'école secondaire est une cible de choix. [...] L'école est parfois victime d'un effet médiatique négatif. Il arrive qu'on soit impitoyable à son endroit. IEM-2-42 R

(L'école) petite ville fébrile où résonne l'écho des problèmes et des contradictions de toute la société IEM-2-43 R,F

Force est de constater qu'il y a un malaise sérieux. IEM-2-44 R

En 1991-1992, il (le taux de réussite) a gagné trois points, s'établissant à 67,8 p. 100 [...] un élève sur trois n'arrive toujours pas à finir l'école secondaire avec un diplôme en main IEM-2-45 R

On déplore que les jeunes sortent de l'école secondaire avec des connaissances de base éparées et fragiles (...) en langue et en maths, mais aussi en sciences, en histoire, en littérature, en arts IEM-2-46 R

On s'inquiète du faible degré d'acquisition des compétences dites générales IEM-2-47 R

Les parents, les employeurs et les journaux ne cessent de dénoncer leur faible maîtrise du français écrit. IEM-2-48 R

Dans les écoles anglophones, le français langue seconde, fait l'objet d'une attention plus marquée en raison du contexte sociopolitique québécois, les résultats sont meilleurs. IEM-2-49 R

3.1. Vie scolaire

Dans la lutte contre le décrochage scolaire, on a abondamment relevé les faiblesses de l'école sous l'angle de la vie scolaire : manque de motivation IEM-2-50 R

Absence de sentiment d'appartenance IEM-2-51 R

Insuffisance de communication entre les élèves et les enseignants IEM-2-52 R

Rigidité des règles IEM-2-53 R

Le constat est très fréquent et insistant : l'école ne jouit pas d'une liberté d'action pour faire face adéquatement aux situations concrètes et résoudre les problèmes réels soulevés IEM-2-54 R, F

Peu de place pour l'initiative et pour l'adaptation que ce soit dans l'horaire de l'école, la grille-matières, les programmes d'études. IEM-2-55 R

La demande est forte pour un accroissement de la souplesse et de la latitude afin de permettre aux responsables, aux enseignants et aux enseignantes de répondre sur place avec originalité et à-propos aux besoins de leur école. IEM-2-56 C

3.2. Contenus d'apprentissage

L'école arrive mal à faire acquérir aux jeunes les apprentissages que tout le monde considère comme fondamentaux. EIM-2-57 R

L'école serait-elle encombrée ou dispersée dans l'accessoire au détriment des apprentissages essentiels ? IEM-2-58 F

Les collèges et les employeurs notent souvent que les jeunes n'ont pas acquis ces habiletés ou ces compétences générales qui font partie de la formation de base EIM-2-59 R

Et qui façonnent le caractère et la personnalité des jeunes IEM-2-60 C

Comment l'école pourrait-elle mieux aider les jeunes à acquérir une méthode de travail, à faire preuve de discernement, de jugement et de civisme, à avoir le sens des responsabilités ? EIM-2-61 A, C

L'école perd près du tiers de ses élèves [...] Cette question fait référence à bien des facteurs scolaires et extra scolaires-facteurs familiaux, sociaux, économiques et culturels- auxquels on tente de remédier. [...] Elle renvoie aussi à l'effort que les jeunes eux-mêmes doivent fournir, car apprendre exigera toujours un effort, et un effort prolongé. IEM-2-62 R, C

Dans les écoles, fait souvent défaut une vision claire de la formation à donner, avec des repères concrets pour en vérifier la progression. IEM-2-63 R

Il est plutôt rare qu'ils (les projets) portent sur ce qui fait le cœur de la vie scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des cours et la formation qui doit en résulter. IEM-2-64 R

L'école n'a-t-elle pas comme fondement des disciplines et des activités plutôt cloisonnées, juxtaposées et déterminées dans le moindre détail ? Les programmes officiels ne morcellent-ils pas à l'excès les objectifs. Dans ce contexte, il y a lieu de s'interroger. IEM-2-65 R

Qu'est-ce qui donne un sens à cet ensemble ? [...] quelle est la signification de ce diplôme ? Ce diplôme est-il fiable ? IEM-2-66 A

La réussite du réseau scolaire réclame désormais plus de souplesse et de latitude. IEM-2-67 A
C

On doit encore se demander s'il peut y avoir une véritable marge de manœuvre qui ne porterait pas aussi sur des éléments essentiels, c'est-à-dire la pédagogie, les cours, l'évaluation ? IEM-2-68 C

De ces constats et de ces problèmes de fond se dégage un diagnostic d'ensemble. L'école est embarrassée. Embarrassée par trop d'objectifs, de programmes, de règles, de décisions et de façons de faire qui se sont accumulés au cours des années et, aujourd'hui, l'alourdissent considérablement et entravent son essor. IEM-2-69 R

Abolition des voies, objectifs nombreux et ambitieux, programmes et examens communs, diminutions du nombre d'options, relèvement de la note de passage, diplôme unique, report de la formation professionnelle à la fin du secondaire [...] Si l'on veut permettre à l'école de progresser, il faut résolument revoir ces idées ou alléger ces règles et ces encadrements, devenus pour elle des entraves et qui, pour ainsi dire, la paralysent. IEM-2-70 A,R

Émergent, dans les écoles et dans les commissions scolaires, des initiatives, des pratiques et des gestes qui sont annonciateurs de voies de solutions possibles. IEM-2-71 A,C

De leur expérience, on pourrait dégager plusieurs pistes qui ouvrent le chemin vers la réussite. Retenons les quatre pistes suivantes :

La clarification des visées de formation ,

Le renforcement des apprentissages de base,

L'accroissement de la liberté de choix pour l'école,

La diversification de l'enseignement. [...] .

C'est sur elles qu'il convient présentement de miser pour enrayer les problèmes que l'on vient d'évoquer et pour progresser. IEM-2-72 A

Conception de juste cause

4. Plan d'Action, les lignes directrices

Voici un ensemble de propositions [...] elles touchent des points sur lesquels une décision doit être prise dans un avenir immédiat. Elles suggèrent des actions, des pas à faire [...] Ce sont des pas choisis qui auront des effets durables, structurants. IEM-2-73 F,C

Il faut vérifier si ces pas sont aujourd'hui faisables, s'ils nous permettent d'avancer dans la bonne direction. IEM-2-74 R,C

4.1 L'enseignement du français

L'apprentissage de la langue maternelle est littéralement la clé de tous les autres apprentissages. IEM-2-75 F,C

C'est pourquoi les parents et toute la population suivent de près la qualité de l'enseignement du français langue maternelle, qui est aussi la langue d'accueil ou d'adoption pour un nombre de plus en plus grand d'élèves. IEM-2-76 R

Au primaire, dans les deux tiers des classes, on dépasse le temps prévu pour l'enseignement du français. La situation est la même dans environ le quart des classes du secondaire IEM-2-77 R

Malgré ces efforts, il existe des lacunes évidentes [...] des lacunes que les efforts de redressement des dernières années ne sont pas parvenus à combler. IEM-2-78 R,C

Pour ce qui est de l'enseignement du français, nous ne sommes plus à l'étape de la consultation concernant les orientations à prendre. IEM-2-79 C

Elles (les orientations) ne proposent pas de s'engager dans l'élaboration de nouveaux programmes ou dans le chambardement des pratiques pédagogiques. Mais, s'agissant de la langue, elles demandent de vérifier où l'on place l'accent dans les programmes et dans l'enseignement. IEM-2-80 A,F

Dans l'enseignement du français, on doit continuer de poursuivre l'apprentissage des quatre savoir-faire de base : parler, écouter, lire et écrire. [...] Ces éléments sont complémentaires. IEM-2-81 C

L'accent sera mis sur l'écriture et la lecture. Les lacunes observées et le contexte actuel exigent en effet que l'on donne priorité à ces deux apprentissages. IEM-2-82 C

On précisera les contenus à maîtriser. [...] Le Ministère de l'Éducation précisera les compétences à acquérir et il produira une synthèse des contenus notionnels sur la langue que les jeunes sont censés apprendre chaque année. IEM-2-83 A

On indiquera à partir de quel moment tels ou tels éléments de la langue sera présenté aux élèves et à partir de quel moment ils doivent normalement la maîtriser. IEM-2-84 A

Il importe de mieux distinguer programme et approche pédagogique. Le programme actuel engage, de manière trop exclusive, des approches pédagogiques orientées sur les situations de communication. IEM-2-85 R,C

Le fait est que vingt années d'utilisation de ces approches n'ont pas assuré chez nos enfants une maîtrise de la langue [...] il faut laisser aux spécialistes de l'enseignement une réelle marge de manœuvre pour adopter l'approche pédagogique qui convient le mieux à leurs élèves. IEM-2-86 R,C

On doit faire acquérir aux jeunes une connaissance usuelle de la grammaire. [...] il importe que les élèves acquièrent progressivement une connaissance explicite de la grammaire. IEM-2-87 A

Pour marquer l'accent à mettre sur la langue écrite, il est envisagé d'accorder un poids relatif plus important à la rédaction dans la note globale de l'épreuve de français de 5^e secondaire. IEM-2-88 A,F

4.2 Une formation générale de qualité

L'école a comme mission fondamentale de procurer aux jeunes une formation générale de qualité. [...] Nombre d'observateurs le répètent : donner à tous et à toutes une formation générale de qualité constitue aujourd'hui une priorité essentielle, sans laquelle aucune société ne peut espérer maintenir ou atteindre un niveau de performance correspondant aux exigences de la société du savoir dans laquelle nous sommes déjà entrés. IEM-2-89 F,C

L'expression « formation générale », il est clair qu'elle comprend beaucoup plus que le traditionnel « savoir lire, écrire, compter ». Ces savoirs de base sont et seront toujours nécessaires. Mais ils ne suffisent plus. IEM-2-90 R,C

La formation générale inclut des connaissances dans les principaux domaines de la culture. L'école faillit à sa tâche si elle n'arrive pas à faire connaître les données culturelles de base. IEM-2-91 R,C

La formation générale inclut aussi des savoir-faire. On dit aujourd'hui des « compétences » ou des habiletés. [...] par exemple : la capacité d'analyse et de synthèse, le sens critique, le sens du travail méthodique et discipliné, la capacité de recueillir et d'interpréter l'information, le sens de la solidarité, la capacité de travailler en équipe. IEM-2-92 R,C

Elle inclut enfin des éléments qui ont trait au savoir-être [...] ce que l'on peut appeler l'art de vivre, c'est-à-dire ce qui touche aux dimensions personnelle, sociale et éthique de la vie. IEM-2-93 F,C

Éduquer c'est littéralement « sortir l'élève de lui-même » pour l'initier au fonds culturel commun de son peuple et de l'humanité entière en matière de langue, de sciences, d'Arts, de technologie, de littérature, de façons de vivre, de valeurs et de sens à donner à la vie. IEM-2-94 F,C

Offert aux jeunes de nos écoles, celui qui se trouve dans la grille-matières actuelle. [...] Une première tâche s'impose face à l'ensemble des cours donnés aux jeunes : il faut rendre plus explicite la visée de formation générale qui les traverse. Il importe de revoir la cohérence de cet ensemble et d'en dégager les fils conducteurs. IEM-2-95 C

Paradoxalement, il nous manque encore une réponse nette à la question toute simple [...] « Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir-faire et savoir être ? IEM-2-96 **R,F**

Telle qu'elle est formulée, la question nous demande de définir l'école, non pas par rapport à son point de départ, mais par rapport à son point d'arrivée et à ses résultats. [...] on ne se contente pas d'objectifs, mais on veut entrevoir les résultats. IEM-2-97 **C**

C'est une question féconde. Elle nous oblige à ne pas se contenter d'objectifs vastes et généreux. Elle nous force à parler de résultats concrets. Elle nous renvoie à l'essentiel. IEM-2-98 **F,C**

Le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis qu'il est urgent d'effectuer ce travail de définition de ce qu'il appelle un « profil de sortie » [...] il indique qu'un tel profil doit être au cœur des avenues de développement des programmes pour l'avenir et qu'il constitue un premier choix stratégique à faire concernant le cadre d'organisation pédagogique des écoles. IEM-2-99 **A,C**

Il pourrait susciter une heureuse concertation éducative à tous les paliers du système éducatif autour d'une définition concrète de la formation générale et de la mission de l'école. IEM-2-100 **A,C**

Ce profil, il va sans dire, sera à esquisser sur la toile de fond des défis sociaux et éducatifs d'aujourd'hui et de demain. IEM-2-101 **F,C**

Pourraient être appelés à participer les associations professionnelles de l'ensemble des matières inscrites à l'horaire des écoles, un comité des « sages » rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise. IEM-2-101 **A**

4.3 La refonte des cycles d'enseignement au secondaire

Il est proposé que la césure entre les deux cycles se fasse à la suite de la troisième année secondaire. [...] Le premier cycle de trois ans demeurerait plutôt homogène et résolument centré sur la formation générale de base. Le second cycle poursuivrait la formation générale, avec une insistance particulière sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. [...] Il offrirait à un certain nombre d'élèves la préparation nécessaire à l'exercice d'un métier. IEM-2-102 **A,C**

On connaît l'inquiétude des parents lorsque leur enfant passe de l'école primaire à l'école secondaire. [...] Au-delà de l'accueil, il convient de veiller à assurer une heureuse transition dans les rapports avec les enseignante et les enseignants, dans le style d'enseignement et d'accompagnement, dans les consignes de travail. IEM-2-103 **R,C**

Il faut marquer la fin du premier cycle. [...] les élèves qui ont 16 ans peuvent avoir accès à certains programmes de formation professionnelle, IEM-2-104 **R**

C'est à partir de la 3^e secondaire que le taux d'abandon commence à s'élever IEM-2-105 **R**

Mais l'insistance sur la visée de formation générale au premier cycle du secondaire ne signifie pas que la pédagogie doive être uniforme. IEM-2-106 **C**

Il est indispensable de chercher des approches pédagogiques diversifiées de formation générale. Si la visée commune est à maintenir, les cours et les parcours pour y parvenir peuvent et doivent varier. IEM-2-107 A,C

Autrement dit, il faut trouver les moyens, les chemins, les centres d'intérêt qui font que les jeunes s'investissent vraiment dans leurs études. IEM-2-108 A,C

Le groupe stable constitue pour les élèves un groupe de référence entre les pairs. Le lien ou le contact permanent entre les élèves et un enseignant ou une enseignante qui est titulaire [...] s'avère un moyen privilégié pour faciliter, non seulement la transition du primaire au secondaire, mais aussi l'intégration des enseignements et des apprentissages essentiels. IEM-2-109 A,C

4.4 Les programmes au 2^e cycle

Face à la diversité croissante de la population scolaire, il faut aménager une réelle diversité dans les cheminements. IEM-2-110 C

Les ajustements sont difficiles entre, d'une part, l'organisation de l'enseignement et, d'autre part, la diversité des intérêts, des styles d'apprentissage, des aspirations et des motivations des élèves. IEM-2-111 R

Sur 100 jeunes qui entrent en 1^{re} secondaire, 63 s'inscriront au collégial, [...] le cours secondaire sera terminal pour 37 d'entre eux [...] 7 obtiendront leur diplôme avant l'âge de 20 ans, 12 l'obtiendront plus tard au cours de leur vie. Les 18 autres n'obtiendront jamais de diplômes d'étude secondaire. IEM-2-112 R

Il est donc important que l'ensemble des cours correspondent aux attentes de ceux et celles qui se dirigent vers des études collégiales, mais tiennent également compte de l'autre tiers qui se dirige vers la formation professionnelle ou le marché du travail. IEM-2-113 C

Il est important que, au second cycle du secondaire, on puisse offrir de véritables options d'exploration et d'expérimentation dans les divers domaines du savoir, dans le but d'enrichir et d'élargir la formation générale offerte aux jeunes et de les aider à fixer peu à peu leur orientation scolaire et professionnelle. IEM-2-114 A,C

La réussite en mathématiques et en sciences n'est pas le seul indice de capacité de réussite au collégial. [...] La société a besoin d'une variété de compétences dans de multiples domaines d'activités. IEM-2-115 F,C

Proposer un regroupement des matières à option par grand « champs » du savoir [...] on évite à la fois la dispersion, résultant d'une absence de lien apparent entre les matières à option, tout autant que le cantonnement dans le domaine le plus connu et le plus fréquemment choisi, soit celui des mathématiques et des sciences. IEM-2-116 A,C

Le Conseil supérieur de l'éducation a mis de l'avant une « clause variété », qui obligerait les élèves à choisir leurs cours à option dans des domaines variés. Sans en faire une règle formelle, on devrait inciter les élèves à prendre des cours dans au moins deux « champs ». IEM-2-117 A

Varier les approches pédagogiques [...] il peut s'agir de modes d'encadrement variés des élèves, d'approches pédagogiques novatrices, comme la voie technologique, ou d'expériences

d'encadrement telles que les écoles de décrocheurs ou de raccrocheurs, la constitution de groupes réduits confiés à un ou deux enseignants assumant une tâche globale. IEM-2-118 A

Conception de juste cause :

5. Les exigences minimales pour l'obtention d'un diplôme

L'élève accumule des unités pour chacun des cours qu'il réussit tout au long du secondaire. [...] ces règles ont fait l'objet de critique. IEM-2-119 R

L'expérience de la première année du Plan d'action sur la réussite éducative révèle la nécessité de donner de l'espace, de la souplesse et de la latitude aux responsables locaux. [...] afin qu'ils puissent répondre adéquatement aux besoins particuliers de leurs élèves. IEM-2-120 C

Il faut mettre en place les conditions qui permettront aux agents de première ligne dans les écoles d'exercer au mieux leur responsabilité professionnelle. IEM-2-121 C

La responsabilité de l'État doit continuer de s'exercer. Il lui revient de fixer les grands objectifs à atteindre avec le souci de l'unité et de l'équité du système. IEM-2-122 F, C

Il doit rendre des comptes à toute la population sur l'évolution du système éducatif et sur les résultats d'ensemble. IEM-2-123 C

Comment le Ministère peut-il exercer ses responsabilités inaliénables d'orientation éducative sans éclipser celles des éducateurs dans les écoles et sans s'immiscer dans les salles de classe ? IEM-2-124 F, C

Il ne saurait en effet y avoir de réussite éducative sans l'action concertée de tous les membres de l'équipe-école et sans un véritable leadership pédagogique de la part de la direction de l'école. Il importe donc que autorités supérieures favorisent cette concertation sur le terrain même de l'école. IEM-2-125 A, C

Pour certains d'entre eux (les programmes), il serait utile de préciser les exigences minimales pour chacun des cycles et même dans certains cas pour chacune des classes, afin de dégager les éléments qui sont essentiels, complémentaires ou facultatifs. IEM-2-126 A, C

Les enseignants auraient ainsi des clés pour « relire » les programmes d'études et y trouver plus de latitude et de liberté d'initiative. IEM-2-127 C

À moyen terme, au fur et à mesure qu'il sera nécessaire de réviser l'un ou l'autre des programmes, le Ministère viserait à produire des programmes moins englobants qui se concentreraient sur des compétences à acquérir et des contenus à enseigner. Il se garderait d'imposer des approches pédagogiques aux enseignants. IEM-2-128 A, C

(Le Ministère) pourrait accroître la part d'évaluation venant des écoles notamment des questions comportant non seulement des réponses à choix multiples. IEM-2-129 A

L'objectif est ici, non seulement de donner aux élèves l'occasion d'écrire, mais surtout de faire la preuve de leur maîtrise d'un sujet et des compétences générales dont il est question dès le

départ. [...] C'est aussi l'occasion de redonner aux enseignants et enseignantes une part de l'évaluation qu'on leur a largement retirée. IEM-2-130 A

Conception de juste cause :

6. La grille-matière

Les interrogations sur ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner resurgissent. IEM-2-131 R

Personne ne soulèvera la question du bien-fondé de l'apprentissage de la langue maternelle, de la langue seconde, des mathématiques, des sciences, de l'histoire et de la géographie, ou de la formation artistique et de l'éducation physique et, enfin, des valeurs éthiques, morales et religieuses. IEM-2-132 F,R

Le projet du Ministère de procéder à l'explication d'un « profil de sortie » table d'emblée sur le caractère toujours actuel de ces éléments essentiels. IEM-2-133 A,C

L'intention n'est pas de lancer un débat global sur les composantes essentielles de cette grille-matière. L'explication de la cohérence des visées éducatives et du « profil de sortie » est apparue plus urgent. IEM-2-134 C

Des questions méritent donc d'être soulevées sur la pertinence du caractère obligatoire de certains cours actuels, tout comme la pertinence de leur poids relatif. Les enjeux sont de taille, car il y va de la capacité de l'école de se centrer très visiblement sur l'essentiel et d'assurer la maîtrise des apprentissages fondamentaux. IEM-2-135 A,F

Ne s'impose-t-il pas, en effet, de libérer l'école de ce que les diagnostics convergents décrivent comme de la dispersion et de l'encombrement ? IEM-2-136 R,C

Conception de juste cause :

7. L'imputabilité des écoles

Les actions proposées dans le présent document sont imprégnées d'une intention manifeste, celle de redonner aux milieux locaux et aux équipes-écoles la responsabilité qui leur revient. IEM-2-137 C

L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. IEM-2-138 F

Le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la nécessité d'évaluer et de rendre des comptes : « dans l'optique d'une nouvelle phase de démocratisation en éducation, axée sur la réussite et la qualité, sur des intervenants et des intervenantes responsables et sur l'équilibre de la logique de l'équité et de la logique de responsabilisation, il est indispensable de parler de l'évaluation des établissements et du système d'éducation. » IEM-2-139 F,C

Le Ministère publie un ensemble d'indicateurs sur la qualité des apprentissages des élèves, sur leur réussite scolaire et sur la diplomation, sur leur persévérance à l'école Il s'agit là d'indices de performance du système. IEM-2-140 R

Il existe cependant bien d'autres facteurs qui caractérisent une bonne école et qui font rarement l'objet d'évaluation. Pensons à la diversification des apprentissages, à l'adaptation des approches aux besoins des élèves, au développement de l'autonomie et de la créativité chez les jeunes, à la qualité des activités parascolaires etc. S'il est important de rendre des comptes sur les résultats des élèves et sur l'utilisation des fonds publics, ne serait-il pas important qu'on s'attarde également à évaluer l'ensemble des facettes de la vie scolaire ? IEM-2-141 C .

Il est trop tôt pour formuler des propositions concrètes. IEM-2-142 R

Conception de juste cause :

8. Les défis

(Les orientations, les propositions et les questions contenues) ne sauraient faire oublier les nombreux défis auxquels l'école doit faire face. Défis réels, voire redoutables –du chômage endémique des jeunes, de la réorganisation du travail, des nouvelles formes de pauvreté, de la transformation de des rapports sociaux, des nouvelles technologies de l'information etc. - dont nous cherchons à tenir compte, surtout depuis le sursaut qui s'est produit autour du décrochage scolaire. IEM-2-143 R

L'école ne saurait être détournée de sa fonction première. Malgré tout, il faut que l'école soit l'école. Et qu'elle se concentre de façon exigeante sur l'enseignement IEM-2-144 F,C

Ces défis obligent à répéter que réussir l'école et l'éducation ne peut-être qu'une entreprise collective. D'abord et avant tout, cette entreprise sollicite l'engagement des élèves, de leurs maîtres et de tous ceux qui forment l'équipe-école. Mais, elle fait aussi appel à une collaboration soutenue des parents et à une vaste concertation des médias, des associations et du monde du travail. IEM-2-145 A,C

Fiche 3 Prendre le virage du succès, plan d'Action ministériel pour la réforme de l'éducation, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1997)

Discours numéro : IEM3

Conception de juste cause :

1. Le virage du succès

Une école qui permet aux enfants de partir du bon pied IEM-3-1-C

Ils ont accès à des services éducatifs adaptés à leurs besoins IEM-3-2A

(Une école) qui offre un menu exigeant tout en s'adaptant à des besoins diversifiés IEM3-3 ☐A

Qui stimule leur désir de se dépasser qui en fait des personnes créatives, autonomes et responsables IEM-3-4 ☐C,

Des établissements branchés sur la réalité du marché du travail IEM-3-5 ☐C

Qui se soucient de donner aux jeunes les outils d'une bonne intégration sociale et professionnelle. IEM-3-6 ☐F

Celles (catégories) issues de milieux défavorisés qui appartiennent à des familles immigrantes ou qui ont des déficiences IEM-3-7 ☐R

Ces personnes devant être épaulées dans leur marche vers la réussite IEM-3-8 ☐R

Pour que tous aient des chances égales de réussite IEM-3-9 ☐C

Consacrer plus de ressources à certaines catégories d'élèves et de parent, IEM-3-10 ☐A

Le virage du succès s'effectue dans tout le système d'éducation. Il veut s'adapter aux besoins des jeunes pour les amener vers une intégration à la société et au milieu du travail. IEM-3-11 ☐F

Conception de juste cause :

2. La réussite

Donner plus de pouvoir à l'école IEM-3-12 ☐A

C'est entre les mains de celles-ci que doivent être remis les choix pédagogiques et budgétaires IEM-3-13 ☐F

Sous le leadership plus affirmé des directions d'école IEM-3-14 ☐C

En allant chercher l'appui des parents et de la communauté. IEM-3-15 ☐A

Passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. IEM-3-16 ☐C

En 2010, 85p. 100 des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20, 60 p. 100, un diplôme d'études collégiales et 30p.100, un baccalauréat. La réussite passe par un virage important qui est intimement lié aux prérogatives de la société et qui tente de tenir compte de tous les enfants afin d'atteindre un haut niveau de diplomation. IEM-3-17 ☐C

Conception de juste cause :

3. Intervenir dès la petite enfance

Des services éducatifs destinés aux enfants (...) permettront à tous les enfants de se développer et d'acquérir les habiletés qui leur donneront des chances égales de réussite IEM-3-18 ☐A

Bénéficier d'un encadrement qui favorise le développement, se familiariser avec un environnement d'apprentissage stimulant et acquérir des habiletés qui leur donneront d'égales chances de succès IEM-3-19 ☐

La qualité des interactions des parents avec leurs enfants augmente le niveau des aspirations scolaires et professionnelles qu'ils nourrissent à leur endroit. IEM-3-20 ☐

Conception de la juste cause :

4. Enseigner les matières essentielles

La plupart de ces éléments (curriculum) n'ont pas été revus depuis une quinzaine d'années. IEM-3-21 ☐

Les curriculums soient mieux adaptés aux changements sociaux, économiques et culturels, [...] prendre en compte la diversité croissante de la population [...] et que les élèves, inscrits en formation générale soient mieux outillés pour relever les défis du prochain siècle. IEM-3-21 ☐

☐

Conception de la juste cause :

5. Donner plus d'autonomie à l'école

En arriver à la réussite du plus grand nombre, c'est la capacité pour chaque école de renforcer ses liens avec la communauté, d'adapter ses services aux besoins et aux caractéristiques de la population qu'elle sert. IEM-3-22 ☐

Un conseil d'établissement sera mis sur pied afin de consolider l'autonomie de l'école IEM-3-23 ☐

La répartition des tâches et des responsabilités entre les membres du personnel de l'école [...] Cela suppose plus de souplesse dans l'organisation du travail. IEM-3-24 ☐

Il faut offrir aux directions d'école une formation les aidant, de façon continue à exercer ce rôle plus important IEM-3-25 ☐

On fera largement appel à l'expertise pédagogique. IEM-3-26 ☐

La formation doit être accessible à l'ensemble du personnel, s'inscrire dans un plan intégré et reposer sur l'engagement du personnel enseignant et sur la concertation au sein des milieux. IEM-3-27 ☐

La formation doit à la fois répondre aux besoins de développement des personnes et à ceux de l'organisation. IEM-3-28 ☐

Elle doit enfin être reconnue et faire l'objet d'une évaluation périodique IEM-3-29 ☐

L'école doit puiser au potentiel des nouvelles technologies en matière de production et de diffusion du savoir. IEM-3-30 ☐

(L'intégration technologique) sera conçue en fonction des besoins des élèves et des objectifs fixés par l'équipe-école. IEM-3-31 ☐

(Le gouvernement entend procéder à une réduction du nombre de commissions scolaires) (décision) cohérente avec l'accroissement des responsabilités de l'école favorisera la concertation entre les partenaires de différents secteurs sur un même territoire et contribuera à une réduction des coûts administratifs. IEM-3-32 ☐

Conception de la juste cause :

6. Soutenir l'école montréalaise

La présence importante d'enfants de milieux défavorisés et d'un nombre important d'élèves de familles immigrantes qui arrivent au Québec en cours de scolarisation et qui sont peu scolarisés. IEM-3-33 ☐

Pour relever le défi de la réussite, l'école de quartier doit pouvoir compter sur le soutien des parents, des organismes à vocation communautaire, économique et sociale, des établissements d'enseignement supérieur et d'autres institutions. IEM-3-34 ☐

Dans les écoles des milieux défavorisés de Montréal, le retard scolaire est beaucoup plus marqué que dans d'autres écoles de l'île IEM-3-35 ☐

Mesures compensatoires, mais elles ne sont pas suffisantes pour procurer aux élèves des chances égales de réussite IEM-3-36 ☐

Multiplier les occasions qui permettent de stimuler chez les jeunes, le goût d'apprendre, de réussir et de se dépasser. IEM-3-37 ☐

Un groupe représentatif des principaux acteurs sociaux et économiques pour s'assurer que les orientations retenues correspondent bien aux attentes du milieu et que le rythme d'implantation de la réforme en respecte la réalité et les contraintes IEM-3-38 ☐

Certains établissements n'offrent pas le service (maternelle 4 ans) soit parce que la capacité d'accueil est limitée soit parce que les parents n'ont pas recours aux services offerts IEM-3-39 ☐

Les écoles doivent pouvoir adapter l'organisation pédagogique et l'enseignement aux caractéristiques de leurs élèves [...] l'école doit prévoir une organisation du temps et de l'enseignement qui permette de résoudre les problèmes au moment opportun. IEM-3-40 ☐ ☐

La fréquentation des services de garde est relativement faible, beaucoup de parents considérant ces services comme trop coûteux IEM-3-41 ☐

Pour les élèves des familles immigrantes qui arrivent en cours de scolarisation et dont bon nombre sont sous-scolarisés, l'intégration dans les classes ordinaires est particulièrement difficile. IEM-3-42 [R]

La diversification des mesures tendant à remédier aux difficultés scolaires permettant la mise en œuvre de mécanismes de soutien à l'apprentissage et de récupération qui constitueraient des solutions de rechange au redoublement. IEM-3-43 [F, A]

Le Ministère reverra ses règles budgétaires, le choix des moyens sera laissé au milieu. [...] Le Ministère entend aussi élaborer des modèles de soutien parental IEM-3-44 [A]

Deux tiers des élèves des écoles cibles accusent un retard d'au moins un an à leur arrivée au secondaire. La grande majorité d'entre eux abandonnent leurs études avant l'obtention d'un diplôme [...] Une grande partie des jeunes des écoles cibles quittent donc le secondaire sans une préparation reconnue au marché du travail. IEM-3-45 [R]

Demander aux Commissions scolaires que chacune écoles secondaires cibles [...] se dote d'un plan visant l'accroissement des services en insertion sociale et professionnelle des jeunes. [...] le développement et l'enrichissement des stages en milieu de travail seront favorisés avec la collaboration de la Chambre de commerce du Montréal Métropolitain. IEM-3-46 [A]

Le taux des jeunes inscrits en formation professionnelle dans l'île de Montréal est anormalement bas. IEM-3-47. [R]

Ce plan d'intervention prévoira de l'information sur la formation professionnelle [...] des mesures pour inciter les commissions scolaires à mettre en œuvre des activités d'exploration professionnelle dès la 1^{re} secondaire, des mesures pour que les commissions scolaires définissent un plan d'action pour accroître l'accès des jeunes aux formations menant à des métiers semi-spécialisés et spécialisés. IEM-3-48 [A]

Les parents de milieux défavorisés manifestent le besoin d'être mieux outillés pour soutenir leurs enfants sur le plan scolaire. IEM-3-49 [R]

Le Ministère, en collaboration avec les commissions scolaires et avec l'aide du Ministère de la Sécurité du revenu et du Ministère de la Santé et des Services sociaux, un programme favorisant l'affectation, d'agents de liaison formés pour agir comme responsables des relations entre l'école, la famille et les organismes du milieu. IEM-3-50 [A]

Le réseau de la santé intervient auprès des élèves pour prévenir et tenter de résoudre les problèmes socio-sanitaires et psycho-sociaux qui nuisent à leur cheminement scolaire et à leur réussite. IEM-3-51 [C, R]

Le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Santé et des Services sociaux, leurs partenaires scolaires, communautaires et municipaux, élaboreront un plan d'intervention afin de parvenir à une meilleure concertation des différents agents et à une meilleure harmonisation des actions de ce type. IEM-3-52 [C, A]

Les écoles cibles ne profitent pas de l'enrichissement que procurent les activités culturelles. IEM-3-53 R

Des mesures visant à accroître et à faciliter l'accès des élèves aux programmes éducatifs et culturels existants. IEM-3-54 A

La création artistique et l'expérience culturelle motivent les jeunes ~~font appel~~ à leur ressource intérieure, à leur créativité et à leur identité. IEM-3-55 C

Les directions des écoles aux prises avec des difficultés ont affaire à une population défavorisée. IEM-3-56 R

Ressourcement nécessaire pour que l'organisation scolaire demeure adaptée IEM-3-57 C

Travaux relatifs à l'adaptation des stratégies d'intervention ou à des façons d'adapter les curriculums en fonction des élèves IEM-3-58 C, A

Les parties de ce discours qui abordent la formation professionnelle et technique ainsi que de l'enseignement supérieur et universitaire ne sont pas analysées. Notre recherche se concentre sur la réussite aux secteurs primaire et secondaire.

Fiche 4.

Titre du discours : Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens ! »
Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (2010)

Discours numéro : IEM4.

Conception de juste cause :

1. La diplomation

Le gouvernement et le milieu scolaire consacrent des ressources importantes à la persévérance scolaire, mais trop de jeunes quittent encore l'école sans diplôme ni qualification. IEM-4-1 R

Il nous faut tout mettre en œuvre pour améliorer le taux de diplomation, d'abord pour les jeunes eux-mêmes, dont l'avenir est directement lié à leur formation. IEM-4-2 F, C

Mais également pour le Québec, qui a besoin d'eux pour relever les défis sociaux, économiques et culturels qui se posent à lui. IEM-4-3 C

L'école ne peut plus assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires IEM-4-4 R

Les raisons de l'abandon prennent en effet souvent forme à l'extérieur des établissements d'enseignement. IEM-4-5 R

Aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi. IEM-4-6 C

Que tous et toutes partagent une vision commune et tissent entre eux les liens nécessaires à une action concertée école par école, région par région. IEM-4-7 F

Mobiliser autour d'objectifs communs les parents, le milieu et les acteurs concernés. IEM-4-8 A

Valoriser davantage l'éducation [...] la persévérance et la réussite scolaires deviennent une valeur fondamentale de notre société. IEM-4-9 C, F

Valoriser l'éducation, c'est mettre en évidence le niveau élevé de la formation qu'on acquiert, mais c'est aussi offrir aux élèves des activités et des projets qui pourront susciter leur plein engagement et leur réussite. IEM-4-10 A

Les élèves ont besoin de savoir que nous sommes derrière eux que nous croyons en eux, que nous sommes solidaires de leurs efforts et fiers de leur réussite. IEM-4-11 A, C

Conception de juste cause :

2. La mobilisation concertée

Trois recommandations font l'unanimité :

La reconnaissance de l'importance du rôle des parents et de la communauté dans la valorisation de l'éducation et de l'accompagnement des jeunes. IEM-4-12 A

Le dépistage précoce tout au long du cheminement scolaire de l'élève ainsi qu'une intervention précoce adaptée à chaque milieu et à chaque élève. IEM-4-13 A

L'action sur les apprentissages en lecture et en mathématique, et sur ceux liés au comportement, aux relations interpersonnelles et aux habitudes de vie e, enfin le niveau d'engagement scolaire et parascolaire de l'élève. IEM-4-14 A

S'appuyant sur la conviction fondamentale que tous les élèves sont capables de persévérer et de réussir. IEM-4-15 F

S'appuyant également sur l'expertise, la créativité et le dynamisme des acteurs de l'éducation, le principal défi des commissions scolaires et des écoles est de mettre en œuvre des pratiques reconnues pour leur efficacité. IEM-4-16 C

Diminuer de façon substantielle le nombre d'élèves par classe dans les milieux défavorisés de l'enseignement primaire et en offrant un accompagnateur personnalisé au secondaire. IEM-4-17 A

Conception de juste cause :

3. Message clair et unique du premier ministre : l'éducation est essentielle

L'engagement des parents à l'égard de la formation que reçoivent leurs enfants à l'école constitue un facteur déterminant pour la réussite. IEM-4-18 **F**

Tout doit donc être mis en œuvre pour les associer à la vie de l'école et en faire des partenaires privilégiés de la réussite scolaire de leurs enfants. IEM-4-19 **C**

Le milieu de l'éducation et ses partenaires, qu'ils soient de la société civile, du secteur de la santé, du milieu communautaire ou de celui des affaires, doivent également unir leurs efforts et promouvoir l'idée que l'éducation est essentielle. IEM-4-20 **C**

L'éducation est source de croissance et de liberté de choisir et d'orienter son parcours de vie en fonction de ses rêves et de ses aspirations. IEM-4-21 **F**

Ce message (du premier ministre M. Jean Charest) doit être porté par chacun qu'il soit ministre, député ou maire, qu'il dirige une commission scolaire, un établissement d'enseignement ou une entreprise, qu'il soit enseignant ou enseignante ou membre du personnel professionnel ou de soutien d'une école ou d'une commission scolaire. Mais avant tout, ce message doit être porté par les parents et l'entourage immédiat des jeunes. IEM-4-22 **C**

Conception de juste cause :

4. Taux de diplomation

Qui faut-il convaincre et aider ? Un grand nombre de garçons, car environ 30% décrochent. Toutefois les filles quittent également l'école prématurément dans une proportion de 20%. IEM-4-23 **R**

Les élèves qui sont en situation de retard scolaire, c'est-à-dire ceux qui ont redoublé au moins une fois, car environ 65% de ces élèves seront en situation d'abandon scolaire. IEM-4-24 **R**

Les élèves qui fréquentent les écoles des milieux défavorisés, 35% d'entre eux quittent l'école avant d'obtenir un diplôme ou une qualification, comparativement à 20 % dans les autres milieux. IEM-4-25 **R**

Les élèves immigrants récemment arrivés au Québec, près de 40% ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. IEM-4-26 **R**

Les quelque 5 000 élèves qui quittent l'école chaque année après n'avoir complété qu'une 1^{re} ou 2^e année du secondaire. IEM-4-27 **R**

Les quelque 6 000 élèves qui quittent l'école annuellement après s'être rendus jusqu'en 5^e année du secondaire, mais à qui il ne manque que quelques cours pour obtenir le diplôme d'études secondaires. IEM-4-28 **R**

Hausser le taux de diplomation ou de qualification à 80% chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020 exigera que tous les acteurs agissent d'une manière concertée et se sentent unis par une obligation de résultat. IEM-4-29 **C**

Conception de juste cause :

5. Rôles des acteurs

Il incombe également à la ministre d'orienter les actions des commissions scolaires, de leur fixer des objectifs à atteindre et de convenir des moyens pour y parvenir. IEM-4-30 A

Des conventions permettront d'établir clairement les résultats attendus ainsi que les rôles et les responsabilités de chacun des paliers. IEM-4-31 A, C

Enfin, la ministre a une responsabilité à l'égard de la mobilisation de tous les intervenants du milieu scolaire. IEM-4-32 F

Elle sera donc présente [...] pour rencontrer les enseignants et les enseignantes ; les appuyer dans leur travail exigeant, mais emballant ; s'entretenir avec eux de l'importance de leurs fonctions à l'égard de la réussite scolaire. IEM-4-33 A

L'élève doit être plus que jamais reconnu comme l'acteur central de sa réussite et être partie prenante des actions éducatives qui le concernent. IEM-4-34 C

En ce sens, dans des contextes parfois difficiles, son engagement personnel sur le plan des apprentissages et sa capacité à démontrer des attitudes positives sont des éléments essentiels à sa réussite. IEM-4-35 F

Pour maintenir son engagement, l'élève aura besoin du soutien de ses parents et de celui de ses enseignants tout comme parfois de celui de membres de la communauté. IEM-4-36 A

Les parents constituent des partenaires de premier plan pour le milieu scolaire. IEM-4-37 F

Ils peuvent apporter un soutien important en :

- Valorisant l'éducation ;
- Faisant eux-mêmes preuve de persévérance ;
- Reconnaisant les efforts qu'exige l'apprentissage ;
- Ayant des attentes élevées, mais à la mesure des capacités de leur enfant ;
- Prenant tous les moyens à leur portée pour le guider vers la réussite. IEM-4-38 A

Ils ont aussi la responsabilité de collaborer étroitement avec l'école. IEM-4-39 C

En signalant tout élément inhabituel en lien avec l'engagement de leur jeune à l'égard de son projet scolaire. IEM-4-40 A

La cohérence d'action entre la famille et l'école s'avère d'une grande importance au regard de la réussite et de la persévérance d'un élève. IEM-4-41 F

Il est primordial que l'école puisse compter sur un personnel enseignant compétent. Les enseignantes et les enseignants doivent être des partenaires efficaces. IEM-4-42 C

C'est à eux que revient la tâche [...] de mettre en place les conditions favorisant la réussite de tous les élèves de leur classe et pour chaque élève en difficulté, de mettre en œuvre s'il y a lieu

le plan d'intervention approprié, avec la collaboration des autres ressources professionnelles et de soutien. IEM-4-43 [A]

Le personnel enseignant a également la responsabilité de veiller à sa formation continue de manière à pouvoir tenir ses connaissances à jour. IEM-4-44 [A]

En misant sur leur propre expertise, leur sens de l'innovation, leur capacité à travailler en équipe et leur engagement envers les jeunes que les enseignantes et enseignants sont en mesure de faire une différence dans le parcours scolaire des élèves qui leur sont confiés. IEM-4-45 [A]

Pouvoir compter sur l'engagement des élèves eux-mêmes et sur l'appui de leurs parents. IEM-4-46 [C]

A ce titre, ils (les directeurs et les directrices d'établissement) ont la responsabilité de mobiliser leur équipe, de jouer un rôle de rassembleur et de coordonner le travail en y associant, le cas échéant, le conseil d'établissement, les parents et les différents partenaires, notamment ceux du secteur de la santé et des services sociaux ainsi que des groupes communautaires. IEM-4-47 [C]

Ils ont aussi à susciter la participation et l'appartenance à l'école en créant un milieu de vie stimulant à l'image des jeunes qui le fréquentent. IEM-4-48 [C]

Les directeurs généraux des commissions scolaires doivent d'abord s'assurer que leurs établissements répondent, en tout premier lieu, aux besoins des élèves qui sont sous leur responsabilité avec souplesse, flexibilité et adaptabilité. IEM-4-49 [C]

À titre de supérieurs immédiats des directeurs et directrices d'établissement, ils ont le devoir de comprendre le contexte particulier de leurs établissements, de les soutenir et de leur fournir les conditions et les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs qui auront été fixés dans les conventions de gestion et de réussite éducative qui doivent être établies annuellement. IEM-4-50 [C]

Ils (les présidentes et présidents des commissions scolaires) sont les premiers porte-parole de la persévérance et de la réussite scolaires. IEM-4-51 [F]

Ils doivent également mobiliser les parents, les maires et les employeurs de leur territoire ainsi que tous les groupes ou associations des milieux social et communautaire et des affaires qui peuvent contribuer à soutenir les jeunes. IEM-4-52 [A]

La persévérance et la réussite scolaires doivent faire partie des préoccupations des personnes et des groupes qui apportent une contribution déterminante pour l'avenir des jeunes, que ce soit le secteur municipal, les organismes voués à la culture, au loisir et au sport, les groupes communautaires, etc. IEM-4-53 [C]

Les leaders ont ainsi la responsabilité d'exercer pleinement leur rôle pour mobiliser leur communauté à cette cause. IEM-4-54 [A]

L'importance, sur le plan social de leur engagement à respecter des conditions d'embauche et de gestion susceptibles de favoriser la diplomation des jeunes est démontrée. IEM-4-55 [F]

Ces dernières doivent réduire les heures de travail de leurs jeunes employés aux études, offrir des opportunités de stages et favoriser davantage la conciliation travail-études. IEM-4-56 [A]

Conception de juste cause :

6. L'éducation et la persévérance scolaire

Le milieu scolaire et l'ensemble des partenaires concernés seront invités à unir leurs efforts afin d'éviter que plus du quart des jeunes ne continuent de quitter l'école annuellement sans une formation qualifiante. IEM-4-57 [C]

L'école est essentielle, la culture et les connaissances que l'on y acquiert sont synonymes de croissance, de liberté de choisir et d'accomplissement. IEM-4-58 [F]

Elles (les actions) prendront la forme :

- D'un site Web mettant à l'avant-plan la valorisation de l'éducation et la persévérance scolaire ;
- De messages visant la mobilisation de la société civile dans les médias électroniques et écrits ;
- De campagnes thématiques portant sur la lecture, la persévérance, la profession enseignante et l'accès à la formation professionnelle. IEM-4-59 [A]

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport se rendra dans les régions afin de rencontrer les enseignantes et les enseignants, les parents et les élèves. Elle profitera de ces rendez-vous pour sensibiliser les gens du milieu des affaires à la nécessité de se mobiliser. IEM-4-60 [A]

La persévérance et la réussite scolaires concernent les employeurs qui sont invités à prendre un engagement social, soit celui d'embaucher du personnel diplômé ou qualifié ou de favoriser la conciliation travail-études pour leurs employés désireux de poursuivre des études. IEM-4-61 [F, A]

Par cet engagement, les employeurs sont également invités à limiter le nombre d'heures de travail des jeunes afin qu'ils puissent accorder priorité à leurs études. IEM-4-62 [A]

Conception de juste cause :

7. La réussite

7.1 La réussite et la reddition de compte

Le Ministère conviendra avec les commissions scolaires d'objectifs mesurables à l'égard de la persévérance et de la réussite scolaires. [...] les objectifs qui seront établis pour chaque commission scolaire correspondront à la contribution exigée de chacune d'elles pour que soit atteint un taux de diplomation de 80 % en 2020. IEM-4-63 [A]

Chaque commission scolaire prendra des engagements vis-à-vis de la ministre sur : les moyens et les actions que la commission scolaire mettra en œuvre pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires ;

Des objectifs mesurables à l'égard :

- Du taux de persévérance et de réussite scolaires en particulier pour les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ;
- Du taux de diplomation ;
- De la maîtrise de la langue française ;
- Du caractère sain et sécuritaire des établissements ;
- D'un plus grand accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle ;
- De la persévérance et de la réussite scolaires des élèves autochtones. IEM-4-64 [A]

Le succès obtenu par les voies de réussite proposées par la ministre de l'Éducation, du Loisir et Sport dépendra directement du suivi qui en sera fait. IEM-4-65 [C]

Chaque commission scolaire désignera un répondant chargé de la persévérance et de la réussite scolaires [...] aura la responsabilité de sensibiliser, accompagner et mobiliser des différents acteurs. IEM-4-66 [A]

Chaque année, les commissions scolaires témoigneront publiquement de leurs actions et de leurs résultats auprès des parents, de la population qu'elle sert ainsi que de la ministre. IEM-4-67 [A]

7.2 La réussite et les acteurs régionaux

Améliorer le niveau de la réussite scolaire des jeunes ne peut se faire sans la présence de leaders forts dans chaque établissement, dans chaque commission scolaire et dans chaque région [...] IEM-4-68 [F]

Des hommes et des femmes qui ont la volonté et la capacité :

- De mobiliser leur milieu afin de prévenir l'échec scolaire dès l'entrée à l'école ;
- De soutenir les élèves lors de leur passage du primaire vers le secondaire ;
- De les aider à persévérer tout au long du secondaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. IEM-4-69 [C]

Le Ministère intensifiera ses actions sur le plan régional et continuera de soutenir les organismes régionaux voués à la persévérance scolaire. IEM-4-70 [A]

Les commissions scolaires travailleront sur diverses problématiques telles que la violence à l'école, les milieux défavorisés, les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage. IEM-4-71 A

Le secrétariat de la jeunesse et la Fondation Lucie et André Chagnon poursuivront leurs travaux [...]. Ce partenariat vise à :

- Soutenir la mobilisation des régions pour favoriser les mises en œuvre d'actions innovantes et durables qui auront un effet significatif sur la persévérance scolaire et le taux de diplomation ;

- Soutenir des projets locaux bien ancrés dans les communautés, en misant sur la mobilisation des acteurs clés qui accompagnent les jeunes en difficulté. IEM-4-72 A

7.3 La réussite et l'entrée des enfants à l'école

Le niveau de développement d'un enfant à son entrée à l'école conditionne en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. IEM-4-73 C

Prévenir l'échec scolaire nécessite donc d'agir tôt, au cours de la petite enfance et dès l'entrée de l'école. IEM-4-74 A

Les commissions scolaires veilleront à établir des liens avec les services de garde afin de faciliter la transition des enfants vers l'école. Les enseignantes et enseignants seront ainsi en mesure d'agir le plus rapidement possible auprès de jeunes ayant des besoins particuliers. IEM-4-75 A, C

Dans le cadre du plan visant l'augmentation du nombre de places en services de garde (15 000 places d'ici 2013), la priorité sera notamment accordée aux projets en milieux défavorisés. IEM-4-76 A

Les mesures favorisant la fréquentation des services de garde par les enfants de milieux défavorisés se poursuivront, soit :

- L'accès gratuit à cinq demi-journées de garde par semaine pour les enfants dont les parents reçoivent l'aide de dernier recours ;
- Le versement d'une allocation additionnelle aux services de garde qui reçoivent un nombre important d'enfants issus de milieux défavorisés. IEM-4-77 A

Un inventaire des meilleures expériences permettant de soutenir les apprentissages des jeunes enfants sera réalisé et diffusé dans les milieux de garde et dans le secteur de l'éducation préscolaire. IEM-4-78 A

7.4 La réussite et le nombre d'élèves par classes

La réduction de la taille des groupes d'élèves est une initiative qui permet d'offrir de meilleures conditions d'apprentissage, d'améliorer les relations entre les enseignants et les élèves et d'intervenir rapidement dès les premières manifestations de difficultés. IEM-4-79 C

Au cours des trois prochaines années, le nombre d'élèves par classe sera diminué de façon progressive jusqu'à un maximum de 20 en milieu défavorisé et de 26 dans les autres milieux. IEM-4-80 A

7.5 La réussite et la valorisation de la profession d'enseignant

Le Québec est fier de compter sur des enseignantes et enseignants compétents, créatifs et engagés. IEM-4-81 R

Pour atteindre son objectif de hausser à 80 % le taux de diplomation ou de qualification en 2020, il doit continuer de recruter des enseignantes et des enseignants de qualité. IEM-4-82 C

Pour attirer d'autres femmes et d'autres hommes ayant le goût de relever les défis d'une profession dynamique et enrichissante, le Ministère intensifiera ses actions afin de mieux mettre en évidence l'attrait de la profession enseignante au Québec :

- Revoir, avec la collaboration des facultés d'éducation des universités, le programme de formation des maîtres afin de mieux préparer les étudiants à travailler auprès de jeunes dont les besoins et les exigences sont de plus en plus diversifiés ;
- Élargir l'offre de formation continue aux enseignantes et enseignants ;
- Avoir recours aux universités et aux cégeps afin de mieux faire connaître les possibilités qu'offre une carrière en enseignement ;
- Élaborer une campagne de valorisation de la profession enseignante ciblant plus particulièrement les hommes. IEM-4-83 A

7.6 La réussite et la réduction des retards scolaires

Le retard scolaire au primaire accroît de façon importante le risque de décrochage au secondaire. IEM-4-84 R

Il apparaît clairement que l'école, particulièrement ce qui se passe en classe entre l'enseignant et les élèves, peut faire la différence sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes au secondaire. IEM-4-85 F

Des pratiques pédagogiques appropriées, l'accompagnement des élèves et le soutien offert à l'ensemble du personnel enseignant jouent un rôle déterminant à cet égard. IEM-4-86 C

La collaboration des parents est précieuse pour maintenir l'engagement de l'élève et soutenir ses progrès. IEM-4-87 C

Le programme *Aide aux devoirs* sera amélioré pour augmenter le nombre d'élèves qui en bénéficient et pour soutenir davantage les parents, en portant une attention particulière aux garçons qui éprouvent des difficultés. IEM-4-87 [A]

Les écoles mettront en œuvre, sur une base triennale, des modalités diversifiées de soutien :

- Initiation des élèves aux méthodes de travail ;
- Aide aux parents pour qu'ils puissent mieux soutenir leur enfant ;
- Formation du personnel des services de garde pour qu'il puisse offrir de l'aide aux devoirs ;
- Formation d'élèves pour qu'ils agissent comme pairs aidants. IEM-4-87 [A]

L'aide aux travaux scolaires fournie par l'organisme *Allô prof* sera déployée dans toutes les régions du Québec. [...] À cela s'ajouteront des espaces de clavardage, des forums de discussion et une bibliothèque virtuelle. IEM-4-88 [A]

Chaque élève qui échoue en lecture ou en mathématique se verra proposer des mesures d'aide. Ces mesures pourront prendre des formes diverses et être appliquées par l'enseignant lui-même ou d'autres personnes-ressources, par exemple un orthopédagogue. IEM-4-89 [A]

La directrice ou le directeur suivra rigoureusement ce plan (d'intervention) et le révisera de façon régulière. IEM-4-90 [A]

Pour l'élève nouvellement issu de l'immigration, l'école offrira d'autres occasions que le seul cours de langue d'enseignement pour développer ses habiletés en lecture, une aptitude essentielle à la réussite scolaire. IEM-4-91 [C, F]

7.7 La réussite et La stratégie d'intervention *Agir autrement*

Malgré les efforts des écoles qui appliquent la stratégie d'intervention *Agir autrement*, l'examen des taux de diplomation et de qualification des trois dernières années montre que la plupart de ces établissements figurent toujours parmi ceux où la persévérance scolaire est la plus faible. IEM-4-92 [R]

L'expertise développée dans ces écoles (69 écoles primaires et 64 écoles secondaires) pourra guider la mise en œuvre de la stratégie *Agir autrement* dans l'ensemble des autres écoles. Un suivi trimestriel des objectifs et des échéanciers devra y être réalisé pour répondre à l'obligation de résultat. IEM-4-93 [C]

Les commissions scolaires des Samares et de Saint-Hyacinthe créeront des projets s'inspirant de la stratégie d'intervention *Agir autrement* et de méthodes éprouvées, comme celles qui sont appliquées ailleurs au Canada comme *Pathways to Education*¹ qui propose quatre formes de soutien (scolaire, social, financier, personnalisé) ou aux États-Unis comme *Check and Connect* qui propose une approche qui fait la promotion de l'engagement étudiant, particulièrement pour les écoles secondaires à risque. IEM-4-94 [A]

Elles élaboreront également des tableaux de bord de gestion de la persévérance scolaire qui pourront être mis à la disposition des autres commissions scolaires du Québec pour les soutenir dans la mise en œuvre de leurs propres actions. IEM-4-95 **A**

La stratégie d'intervention *Agir autrement* vise à changer les pratiques de l'école, particulièrement en classe, pour faire en sorte que les élèves obtiennent un accompagnement plus individualisé, que plus de contacts soient établis entre l'école, les parents et la communauté, et que l'ambiance générale de l'école change, particulièrement grâce à l'ajout d'activités parascolaires. IEM-4-96 **C**

La stratégie est revue de la manière suivante :

- Des attentes plus précises envers les commissions scolaires et leurs écoles ;
- L'adoption par les écoles d'une approche préventive pour l'ensemble des élèves et d'une approche ciblée pour les élèves en plus grande difficulté ;
- Une gouvernance misant sur le leadership de la direction dans son école et dans sa communauté, de même que sur l'implication essentielle des membres du personnel de l'école ;
- Un processus continu de planification qui se traduira notamment par le dépôt d'une planification triennale plutôt qu'annuelle ;
- Une reddition de comptes annuelle des commissions scolaires et de leurs écoles ;
- Le partage d'une expertise et le développement professionnel de façon continue en matière d'intervention en milieu défavorisé. IEM-4-97 **C**

Le répondant chargé de la stratégie d'intervention *Agir autrement* de chaque commission scolaire accompagnera étroitement la directrice ou le directeur d'école :

- Dans l'élaboration et la mise en œuvre de son plan de réussite ;
- Dans la mobilisation de ses enseignantes et enseignants ;
- Dans l'établissement des liens de collaboration entre l'école secondaire et les écoles primaires. IEM-4-98 **A**

7.8 La réussite et l'accompagnement des élèves

L'entrée au secondaire constitue une étape cruciale dans le cheminement scolaire de tous les élèves. Le défi s'avère encore plus grand pour ceux qui ont eu des difficultés au cours de leurs études primaires. IEM-4-99 **F**

Parmi tous les élèves qui ont redoublé une année au primaire, seulement le tiers persévéra jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'une qualification. IEM-4-100 **R**

Différents moyens pourront être utilisés à cette fin (pour accueillir et accompagner adéquatement chaque élève qui présente un retard scolaire dans son dossier) comme la tenue de

rencontres entre les titulaires du primaire et les enseignantes et enseignants du secondaire. IEM-4-101 A

Un repérage systématique des élèves qui éprouvent des difficultés sera réalisé par les enseignantes et enseignants des 1^{re} et 2^e années du secondaire, sur la base des résultats inscrits dans le deuxième bulletin scolaire. IEM-4-102 A

Ces élèves avec un retard pourront également se voir proposer des activités susceptibles de soutenir leur réussite scolaire, comme du mentorat, du tutorat ou de l'aide par les pairs. IEM-4-103 A

Au besoin, la directrice ou le directeur d'école établira un plan d'intervention avec la collaboration du parent, de l'élève et du personnel concerné. La directrice ou le directeur suivra rigoureusement ce plan et le révisera de façon régulière. IEM-4-104 A

L'importance d'un dépistage précoce est démontrée. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport veillera à renforcer son partenariat avec le Ministère de la Santé et des Services sociaux. IEM-4-105 F, C

Chaque commission scolaire évaluera et renforcera ses liens avec l'agence de la santé et des services sociaux de son territoire afin d'assurer une complémentarité des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage de ses écoles. IEM-4-106 A

Cet ajout de ressources (enseignants-ressources) permettra d'offrir un accompagnement personnalisé à chaque élève qui entre au secondaire avec une année de retard. IEM-4-107 A

Les enseignants-ressources ont comme principales tâches :

- D'assurer le suivi scolaire de ces élèves au moins chaque semaine ;
- De les soutenir dans diverses facettes de leur vie scolaire ;
- De travailler en concertation avec les autres enseignants et les intervenants requis selon les besoins. IEM-4-108 A

7.9 La réussite et les activités parascolaires

L'organisation d'activités parascolaires permet aux jeunes de développer leur sentiment d'appartenance et peut leur donner le goût de s'impliquer dans l'école et d'y rester le plus longtemps possible, soit jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Ces activités sont source de motivation et de fierté pour les élèves. IEM-4-109 F

Dans l'optique d'accroître le sentiment d'appartenance à l'école, le nombre d'activités parascolaires offertes aux élèves, plus particulièrement aux garçons et aux élèves à risque de décrochage, sera accru dans les écoles secondaires. IEM-4-110 C

De la visite d'un musée à une sortie au théâtre [...] feront de l'école un milieu de vie attrayant pour les jeunes. IEM-4-111 A

Des projets pédagogiques particuliers en sports ou en arts notamment seront rendus accessibles à davantage d'élèves y compris à ceux et celles qui ont des difficultés sur le plan scolaire. IEM-4-112 **A**

L'organisation de ces activités devra avoir un lien avec le plan de réussite de l'école. IEM-4-113 **C**

7.10 La réussite et les projets communautaires

Une volonté collective et des actions convergentes de plusieurs acteurs socioéconomiques permettront de soutenir plus adéquatement les jeunes dans leurs études et de limiter le nombre de décrocheuses et de décrocheurs. IEM-4-114 **C**

Toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal mettront en œuvre un plan d'action auquel seront étroitement associés la communauté et l'ensemble des partenaires des écoles. IEM-4-115 **C**

Les écoles visées travailleront en concertation avec les parents ainsi qu'avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, de la municipalité, des organismes communautaires et des milieux de l'emploi et des affaires afin de favoriser :

- Le maintien aux études des jeunes à risque de décrocher ;
- Le retour aux études des jeunes du secondaire qui ont décroché. IEM-4-116 **C**

7.11 La réussite et les élèves des 4^e et 5^e années du secondaire

Plus du quart des élèves qui abandonnent les études, une année donnée le fait après s'être rendu jusqu'en 5^e année du secondaire. L'abandon des études de leur part est le plus souvent lié à un manque d'engagement et à l'absence d'un réel projet de formation. IEM-4-117 **R**

Chaque élève de 4^e ou de 5^e année du secondaire qui a un échec dans une matière dont la réussite est exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires sera soutenu pour réussir le ou les cours concernés. Un enseignant-ressource ou encore un professionnel de l'école le rencontrera et évaluera la nature des mesures de soutien à mettre en place. IEM-4-118 **A**

Un repérage systématique sera fait des élèves qui, sans avoir encore d'échec scolaire, présentent des signes de désengagement, notamment de l'absentéisme, une baisse de rendement scolaire ou encore un retrait social. La direction d'école verra à ce que ces élèves rencontrent un enseignant-ressource ou un professionnel de l'école afin d'évaluer les mesures à mettre en place. IEM-4-119 **A**

Les commissions scolaires devront développer des partenariats avec les carrefours jeunesse-emploi du Québec, avec la collaboration d'organismes locaux d'éducation, du secteur de la santé et du milieu communautaire, pour mettre en œuvre la mesure d'accompagnement IDEO 16-17. IEM-4-120 **A**

7.12 La réussite et l'accès à la formation professionnelle

Peu d'élèves de la formation générale, soit environ un jeune de moins de 20 ans sur cinq, poursuivent leur cheminement scolaire vers la formation professionnelle. IEM-4-121 **R**

Conscients que l'accès à la formation professionnelle est un des enjeux majeurs qui permettra au Québec d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires, ainsi que de relever les défis de l'économie, IEM-4-122 **F** le ministère et le milieu scolaire poursuivront et intensifieront la mise en œuvre de leurs actions respectives. IEM-4-123 **A**

Le ministère continuera de valoriser la formation professionnelle auprès des jeunes, des parents et des acteurs du milieu scolaire pour briser les mythes et les préjugés qui entourent cette formation. IEM-4-124 **A**

De plus, le Ministère et les commissions scolaires faciliteront l'accès des jeunes au parcours de formation appliquée au secondaire. IEM-4-125 **A**

Les commissions scolaires se concerteront en vue de maximiser les chances d'un élève d'être admis à un programme de son choix en formation professionnelle.

Les écoles seront invitées à faire un effort particulier en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles auprès des jeunes. IEM-4-126 **A**

7.13 La réussite et les décrocheurs

Malgré tout le soutien offert, certains élèves continueront de quitter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme ou une qualification. IEM-4-127 **R**

La concertation de plusieurs ministères et organismes est essentielle, notamment avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale ainsi que le Ministère de la Santé et des Services sociaux. IEM-4-128 **F**

Les centres d'éducation des adultes et leurs partenaires intensifieront les démarches en vue de rejoindre chaque jeune décrocheur et de l'inciter à retourner aux études.

Les SARCA (Services d'accueil, de référence et d'accompagnement) des centres d'éducation des adultes, avec l'aide d'organismes du milieu et les carrefours jeunesse-emploi, notamment dans le cadre de IDEO 16-17, proposeront des mesures aux jeunes décrocheurs pour leur permettre d'envisager un retour aux études et d'établir un projet de formation. Il s'agit notamment :

- Des services d'orientation et d'information sur les programmes d'études et le marché du travail ;
- Des services de conseil et d'accompagnement des commissions scolaires. IEM-4-129 **A**

Un soutien accru pour la persévérance et la réussite scolaires :

Les commissions scolaires feront en sorte d'assurer la continuité des services pédagogiques et complémentaires que requiert un élève lorsqu'il change de secteur de formation. IEM-4-130 C

Fiche 5

Titre du discours : *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du groupe d'Action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009)*

Discours numéro : IG1

Conception de juste cause :

1. Persévérance scolaire

La persévérance scolaire n'est rien de moins que le sauvetage de nos enfants...IG-1-1 F

Une volonté de leur voir éviter les perspectives de pauvreté, d'ignorance, d'exclusion et de détresse qui pourraient les guetter s'ils se marginalisaient en décrochant. IG-1-2 C, R

En effet, nos jeunes vivent dans un monde fascinant. Un monde où l'éclatement des frontières allié à l'évolution technologique repousse toujours plus loin et plus haut même les rêves les plus ambitieux. IG-1-3 R

Aujourd'hui, oui, tout est possible, du moins aux enfants qui ont accès aux nouveaux moyens d'expression. IG-1-4 C

La poursuite de leur formation académique rend légitimes leurs plus grandes aspirations, tous ces « possibles » qui sommeillent en eux. IG-1-5 A, C

Or, dans notre société, le diplôme d'études secondaires (DES), ou le diplôme d'études professionnelles (DEP), constitue le minimum requis pour bénéficier des outils de développement, de formation, de spécialisation dont tout citoyen aura besoin toute sa vie durant. IG-1-6 R

Force est de constater qu'au Québec, nous sommes encore loin du compte. IG-1-7 R

Malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées au soutien à la persévérance scolaire, notre système d'éducation échappe, bon an mal an, presque un jeune sur trois ; 30 pour cent de nos jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP. IG-1-8 R

Au-delà des drames humains qui guettent ces jeunes et leur famille toute leur vie durant, imaginons la catastrophe nationale que nous préparons, dans une société où à peine deux personnes en âge de travailler devront soutenir cinq personnes de soixante-cinq ans et plus. Et cela, c'est le Québec dans 20 ans ! IG-1-9[C]

C'est littéralement l'urgence d'agir qui nous a poussés, comme citoyens, à mettre sur pied cette initiative civile dont le but ultime est de hausser, de façon marquée et dans un délai précis, le taux d'obtention du DES ou du DEP au Québec. IG-1-10[C, F]

Une initiative de politique publique certes, mais d'abord et avant tout une initiative citoyenne. IG-1-11[F]

Une action qui s'inscrit en droite ligne des suggestions que je faisais dans mon livre *Si on s'y mettait...*, dont le fil conducteur pour propulser le Québec vers les plus hauts sommets demeure, très loin devant toute autre initiative, l'éducation. IG-1-12[C, A]

Le Groupe d'action que j'ai rassemblé pour indiquer les grandes orientations de la démarche, et dont je remercie chaleureusement chacun des membres, a fait la preuve que le Québec est capable de réunir les plus grands spécialistes d'un domaine précis, les dirigeants d'organismes concernés, les gens d'affaires et les responsables administratifs du gouvernement pour élaborer dans un temps record des modèles d'action performants et parfaitement adaptés aux besoins de toutes les régions du Québec. IG-1-13[C, R]

Conception de juste cause :

2. Décrochage scolaire

Conscients de l'importance de l'enjeu du décrochage scolaire au Québec, des membres de la société civile québécoise ont formé un Groupe d'action réunissant des représentants d'organismes des domaines reliés à la persévérance scolaire, les ministères concernés, des gens d'affaires et des experts dont les travaux sont associés à la problématique en cause. L'objectif du Groupe d'action était d'élaborer un chantier national pour la persévérance scolaire. IG-1-14[C, R]

Ce rapport [...] intéressera aussi les citoyens préoccupés par le décrochage scolaire et, de façon plus large, par le problème de la pauvreté au Québec. IG-1-15[C, R]

Un problème grave et complexe

L'éducation est un levier important pour lutter contre la pauvreté, et une condition essentielle à un enrichissement social, culturel et économique durable pour la société québécoise. IG-1-16[F]

Les Québécois peuvent se réjouir du fait que leur système d'éducation forme de jeunes diplômés relativement compétents comparativement à leurs pairs ailleurs dans le monde. IG-1-17[R]

Par contre, plus de 30 pour cent de nos jeunes célèbrent leurs 20 ans sans avoir complété leur formation secondaire ou professionnelle, ce qui a de graves conséquences pour les individus et pour la société dans son ensemble. IG-1-18[R]

De fait, le problème du décrochage s'inscrit dans la problématique plus large de la lutte à la pauvreté. IG-1-19[F]

D'un point de vue strictement économique, le phénomène du décrochage représente pour le gouvernement un manque à gagner de 120 000 \$ par décrocheur, en dollars actualisés. Ce montant correspond aux taxes et impôts perdus et aux services sociaux additionnels que les décrocheurs requièrent. En tenant compte du coût additionnel associé aux raccrocheurs, le manque à gagner pour la société québécoise totalise 1,9 milliard de dollars en valeur actualisée par cohorte de décrocheurs. IG-1-20[R]

Le décrochage scolaire est un problème complexe [...]. Il ne s'agit pas d'un acte spontané, mais plutôt du résultat d'une série de facteurs, dont plusieurs se situent à l'extérieur de l'école et interviennent parfois dès la petite enfance. IG-1-21[R]

Le faible taux de diplomation s'explique aussi en partie par l'attitude de la société québécoise, qui valorise relativement peu l'éducation comparativement à la société canadienne en général. IG-1-22[R]

Conception de juste cause :

3. Contrer le décrochage scolaire

Un nombre considérable d'intervenants y (à la persévérance scolaire) dédient temps, énergie et ressources dans toutes les régions de la province. Ils proviennent de toutes les sphères de la société et ont des profils très variés, reflétant le besoin de cibler la multitude de déterminants du décrochage et d'adapter les solutions aux réalités spécifiques des communautés. IG-1-23[A,R]

Bien que ce rapport ne puisse rendre justice à tous les projets communautaires liés de près ou de loin à la persévérance scolaire au Québec, il est évident que le Québec doit bâtir sur trois initiatives déjà déployées : IG-1-24[C]

Les services à la petite enfance, notamment les services de garde éducatifs à l'enfance [...] qu'il faudra maintenir et continuer d'améliorer, notamment en les rendant plus accessibles aux populations les plus défavorisées. IG-1-25[A]

La stratégie d'intervention Agir autrement, qui cible correctement les écoles secondaires à très haut taux de décrochage, mais dont l'approche et l'intervention devront être améliorées en s'inspirant des meilleures pratiques décrites dans la prochaine section. IG-1-26[R,C]

Les initiatives d'innovation et de mobilisation communautaires (p. ex., le CRÉPAS et la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale), qui réussissent à engager les communautés et à mettre en commun les ressources disponibles nécessaires pour effectuer un changement durable dans les communautés. IG-1-27[A]

Un tour d'horizon des meilleures pratiques hors Québec apporte un éclairage sur quelques modèles particulièrement prometteurs qui pourraient inspirer les futures initiatives d'un chantier national pour la persévérance scolaire :

Pathways to Education, une initiative communautaire qui a fait passer le taux de diplomation dans le quartier Regent Park, à Toronto, de 44 pour cent à 92 pour cent, semble très porteuse pour les communautés denses et appauvries du Québec. IG-1-28 [C, A]

Check & Connect propose un modèle efficace d'intervention dans les écoles secondaires à risque. Le programme, qui a vu le jour au Minnesota, a réduit du tiers le taux de décrochage au sein du groupe témoin étudié. IG-1-29 [A]

High/Scope Perry Preschool Program, conçu au Michigan dans les années 60, s'apparente à notre programme québécois de services de garde éducatifs à l'enfance par son intervention dès la petite enfance auprès de jeunes défavorisés. [...] a démontré son efficacité en diminuant de 38 pour cent le taux de non-diplomation avant 27 ans. IG-1-29 [C, A]

Career Academies a été fondé en 1969 à Philadelphie afin de répondre aux besoins d'une clientèle de jeunes du secondaire qui désiraient obtenir une formation plus pratique. Ce programme, qui a permis de diminuer d'un tiers le taux de décrochage d'une cohorte d'environ 500 élèves, est maintenant appliqué dans plus de 2000 écoles aux États-Unis et gagne en popularité dans le reste du monde. IG-1-30 [A]

Une analyse des initiatives probantes révèle cinq thèmes récurrents qui devraient être structurants dans l'élaboration d'un chantier national pour la persévérance scolaire au Québec axé sur la prévention :

Trouver des leaders forts qui porteront la cause dans les diverses collectivités.

Élaborer les initiatives dans un esprit de partenariat entre les services publics, la société civile et le milieu des affaires.

Élaborer les initiatives en partant du jeune. La mobilisation et l'engagement concret des acteurs locaux et régionaux doivent être centrés sur un accompagnement personnalisé et un suivi constant auprès du jeune et de sa famille.

Assurer un soutien financier adéquat ; un investissement de l'ordre de 10 000 \$ à 20 000\$ par jeune à risque a généralement été requis pour atteindre les objectifs fixés (cette somme est investie sur une période qui varie de 3 à 5 ans).

Mesurer les résultats et évaluer les projets dans le but de prioriser les actions efficaces et améliorer de façon continue les interventions. IG-1-31 [A, C]

Conception de juste cause :

4. Augmentation du taux de diplomation

Le Groupe d'action propose que la société québécoise – c'est-à-dire les gouvernements, le secteur civil et le milieu des affaires – se fixe l'objectif suivant : d'ici 2020, augmenter pour le porter à plus de 80 pour cent le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans. IG-1-32 [C]

La réussite des actions proposées passera aussi par la création de partenariats durables à l'échelle nationale, alliant les instances gouvernementales, le milieu scolaire, la société civile et le milieu des affaires. IG-1-33 C

L'évaluation des projets et la mesure des résultats et des coûts font partie intégrante de toutes les actions recommandées. IG-1-34 A

Conception de juste cause :

5. La valorisation de l'éducation

Les actions proposées sont ainsi :

Élargir à l'ensemble de la société québécoise le consensus sur la nécessité de valoriser l'éducation et la persévérance scolaire. IG-1-35 C

La transformation des attitudes et des comportements face à l'éducation est une condition indispensable à l'amélioration considérable et durable de la persévérance scolaire au Québec. IG-1-36 F

Conception de juste cause :

6. Les initiatives du Québec et la réussite scolaire

[...] il faut mener une campagne de mobilisation aux plans national, régional et local. Dans la même foulée, la société civile et le milieu des affaires devront lancer des initiatives de promotion de la persévérance scolaire, par exemple un programme de certification des entreprises respectant certains principes de conciliation travail-études. IG-1-37 C, A

Renforcer la mobilisation régionale en matière de persévérance scolaire. Le renforcement des interlocuteurs régionaux actuels et futurs leur permettra d'offrir un soutien tangible et intégré aux initiatives locales ainsi qu'aux projets qui contribuent de façon concrète à diminuer le taux de décrochage scolaire. IG-1-38 C

Accroître les services d'accompagnement offerts aux futurs parents, aux parents et aux enfants de 0 à 5 ans issus de milieux défavorisés. Il faut optimiser les programmes québécois de service de garde et de services intégrés en périnatalité, dans une optique visant à soutenir la persévérance scolaire, et assurer l'accès à ces programmes, en particulier pour les enfants les plus à risque et leur famille. IG-1-39 A, C

Mener des projets pilotes communautaires – complémentaires aux services de garde – ciblant les enfants à risque de 0 à 5 ans dans les milieux défavorisés afin de préparer leur intégration au primaire. IG-1-40 A, C

Le groupe recommande de cibler trois à cinq quartiers défavorisés où les services de garde actuels ne comblent pas les besoins cernés, afin d'y mener des projets pilotes. IG-1-41 A

Favoriser et instaurer des pratiques d'excellence pour réduire les retards d'apprentissage au primaire.

Le groupe préconise le dépistage des retards d'apprentissage au primaire, l'offre de services d'aide personnalisée et le suivi du progrès des enfants dépistés. IG-1-42[A]

Les programmes les plus prometteurs seront renforcés et une dizaine de projets pilotes seront lancés dans les milieux les plus à risque, afin d'élaborer de nouvelles approches ou simplement de mesurer les résultats des approches existantes. IG-1-43[A]

Renforcer la stratégie Agir autrement au moyen de méthodes d'intervention éprouvées. IG-1-44[A]

Le déploiement de méthodes d'intervention à l'école secondaire devra permettre de dépister les jeunes à risque, de leur offrir des services de soutien, et de mesurer leurs progrès. Pour ce faire, les méthodes devront tenir compte des leçons apprises dans le cadre de la stratégie d'intervention Agir autrement, s'inspirer des meilleures pratiques ayant produit des résultats (p. ex., Check & Connect), et refléter les contraintes et les besoins spécifiques des écoles ciblées. IG-1-45[A, C]

Mettre en œuvre des projets communautaires ciblant les jeunes à risque au secondaire dans les quartiers les plus défavorisés.

IG-1-46[A]

Il serait souhaitable d'implanter, dans 15 à 20 quartiers défavorisés du Québec, des programmes d'intervention communautaire à haute intensité et à volets multiples, inspirés de Pathways, mais adaptés au contexte des communautés ciblées. IG-1-47[A]

Faciliter et encourager la transition vers la formation professionnelle.

Pour y arriver, il faut rendre les parcours scolaires plus fluides (en créant par exemple des passerelles entre les voies générale, professionnelle et technique), assurer les services complémentaires appropriés pour répondre aux besoins des élèves de ce secteur, et mieux promouvoir la formation professionnelle et les métiers afin de changer les perceptions à leur égard. IG-1-48[A, C]

Incorporer dans le système d'éducation des mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire, en s'appuyant sur la loi (88) récemment promulguée à cet effet. [...] visant à renforcer la responsabilité des commissions scolaires relativement à la réussite scolaire des enfants. La Loi [...] pourra faciliter l'atteinte des objectifs de persévérance scolaire par des mesures additionnelles. IG-1-49[C, A, F]

Créer une instance nationale de concertation en persévérance scolaire, dans le cadre d'un partenariat entre le gouvernement, le milieu scolaire, le secteur civil et le milieu des affaires. IG-1-50[A]

Les cinq rôles de cette instance seront de favoriser la coordination et l'arrimage des interventions, de diffuser les connaissances acquises et les meilleures pratiques, de fournir une expertise pointue au besoin, de chapeauter l'évaluation des mesures déployées, et d'assurer un effort soutenu en persévérance scolaire. IG-1-51[A]

L'atteinte des objectifs fixés dans ce rapport nécessitera d'importants investissements. Pendant les trois premières années, lorsque plusieurs actions seront encore en phase de projet pilote, les investissements estimés seront entre 35 millions et 65 millions de dollars par année. IG-1-52 [C, A]

Si tous les projets pilotes sont déployés à grande échelle, des investissements de l'ordre de 140 millions à 240 millions de dollars par année seront nécessaires. Ces investissements doivent être évalués relativement aux bénéfices attendus – c'est-à-dire de récupérer un tiers des 1,9 milliard de dollars en manque à gagner annuellement. IG-1-53 [A, C]

Il faudra avoir la discipline nécessaire pour mesurer les résultats et investir dans les solutions qui auront produit le plus de succès. IG-1-54 [A]

Un projet de société aussi complexe et d'une telle envergure fera appel à l'engagement d'un grand nombre d'acteurs clés : la lutte au décrochage scolaire est l'affaire de toute une société. IG-1-55 [C, F]

Une plus grande persévérance scolaire contribuera à l'enrichissement de la société québécoise, d'un point du vue social, culturel et économique. Un tel effort a le potentiel de marquer un tournant dans la lutte contre la pauvreté. Le défi est de taille – mais le Québec est en mesure de le relever. IG-1-56 [C, F]

Conception de juste cause :

7. Le groupe d'action

Conscients de l'importance de l'enjeu du décrochage scolaire au Québec, des membres de la société civile québécoise ont formé un Groupe d'action réunissant des représentants d'organismes œuvrant dans des domaines reliés à la persévérance scolaire, les ministères concernés, des gens du milieu des affaires et des experts dont les travaux sont associés à cette problématique. IG-1-57 [R]

L'objectif du Groupe d'action était d'élaborer un chantier national pour la persévérance scolaire. [...] Il s'adresse aussi à tous les citoyens préoccupés par le décrochage scolaire et, de façon plus large, par le problème de la pauvreté au Québec. IG-1-58 [F, C]

Le Groupe d'action a fondé sa démarche et ses recommandations sur des faits. [...] Plus de 120 ouvrages ont été répertoriés et analysés quelque 75 intervenants, dont des représentants des Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC), des directions régionales du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des commissions scolaires, des écoles, des enseignants, des fondations publiques et privées ainsi que des organismes communautaires. IG-1-59 [R]

Conception de juste cause :

8. Abandon scolaire

L'éducation, un levier important pour lutter contre la pauvreté, est la condition à un enrichissement social, culturel et économique durable de la société québécoise. IG-1-60[F]

Les Québécois peuvent se réjouir du fait que leur système d'éducation forme de jeunes diplômés relativement compétents comparés à leurs pairs ailleurs dans le monde. IG-1-61[R]

Par contre, trop de jeunes ne terminent pas leur formation secondaire ou professionnelle, ce qui a de graves conséquences pour les individus et pour la société dans son ensemble. IG-1-62[R, F]

69 pour cent seulement des jeunes complètent leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans. Des autres 31 pour cent, les deux tiers sont en situation de décrochage, soit temporaire, soit définitif ; l'autre tiers n'est pas en situation de décrochage proprement dit puisqu'il fréquente encore l'école, en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. Ces 31 pour cent passent à 36 pour cent lorsqu'on ne considère que les garçons, comparativement à 25 pour cent chez les filles. IG-1-63[R]

L'éducation des adultes, notamment, a certes contribué à diminuer le nombre de « décrocheurs à vie », mais pour ce qui est du taux d'obtention du diplôme avant l'âge de 20 ans, celui-ci reste pratiquement inchangé. IG-1-64[R]

Si l'on considère le pourcentage de la population ayant obtenu un diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits, le Canada se situe au 16^e rang sur 30 du classement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) – une position peu enviable. Le Canada passe en 5^e position si l'on considère le taux de diplomation pour la tranche d'âge 25 à 34 ans, en raison des programmes d'éducation des adultes. Le Québec, quant à lui, est parmi les derniers au Canada, au 9^e rang des provinces pour la diplomation dans les délais prescrits. Cette situation s'est détériorée depuis 1992, lorsque le Québec occupait le 7^e rang. Sur cette même période, l'écart en points de décrochage entre le Québec et l'Ontario s'est accru pour passer de 2,7 à 3,6 points de pourcentage. IG-1-65[R]

Le décrochage scolaire est un drame pour l'individu. IG-1-66[R, F]

Une analyse statistique des conséquences du décrochage démontre que les non-diplômés touchent des revenus annuels moyens inférieurs à ceux des diplômés, constituant un manque à gagner de l'ordre de 439 000 \$ au bout de leur vie active (en valeur non actualisée). IG-1-67[R]

Plus touchés par le chômage, les non-diplômés composent la majorité des assistés sociaux et constituent l'essentiel de la population carcérale, alors qu'ils sont minoritaires dans la société. IG-1-68[R]

Enfin, les décrocheurs vivent moins longtemps et ils sont plus exposés au risque de dépression. IG-1-69[R]

Les non-diplômés participent généralement moins à la vie citoyenne et ils contribuent donc moins au renforcement du tissu social québécois. IG-1-70[F, R]

Le décrochage des 28 000 jeunes par cohorte représente pour le gouvernement un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars, en valeur actualisée. Ce manque à gagner est constitué de taxes et d'impôts non perçus ainsi que de dépenses sociales additionnelles généralement associées à un décrocheur sur la durée de sa vie. 71[R]

Le décrochage met en péril la vigueur économique du Québec en privant la société québécoise de travailleurs qualifiés. [...] dans moins de 20 ans, le Québec ne comptera plus que 2,5 personnes en âge de travailler pour une personne de 65 ans et plus ; actuellement, ce ratio est de 5 pour 1 ; à la fin des années 1960, il était de 8 pour 1. IG-1-72 [C, R]

Chaque personne est unique, tant sur le plan de son bagage scolaire que de l'effet exercé sur elle par son milieu familial et communautaire. Le phénomène déborde largement du milieu de l'enseignement. IG-1-73 [F, R]

En effet, plusieurs recherches ont démontré que le décrochage scolaire n'est pas un acte spontané, mais plutôt le résultat d'une série de facteurs, dont plusieurs interviennent dès la petite enfance. IG-1-74 [F]

Au sein d'une région donnée, les disparités peuvent être marquées, même entre villes limitrophes. En fait, même des communautés a priori semblables (p. ex., salaires moyens et taux de chômage équivalents, présence ou absence d'écoles dans le quartier, villes centres comparables) peuvent avoir des taux de diplomation très différents. IG-1-75 [R]

La diplomation après l'âge de 20 ans en formation professionnelle retarde l'arrivée sur le marché du travail de travailleurs qualifiés [...] Ce délai engendre des coûts considérables pour les personnes, les entreprises et pour la société québécoise. IG-1-76 [F, R]

Le secteur des métiers et de la formation professionnelle est moins valorisé qu'il devrait l'être objectivement. Une enquête auprès de jeunes Québécois au secondaire deuxième cycle révèle que près de 70 pour cent des jeunes ne s'inscrivent pas en formation professionnelle, car, d'après la perception qu'ils en ont, les métiers qu'elle offre « ne sont pas intéressants ». IG-1-77 [R]

Il faut maintenant travailler à inciter les jeunes de 14 à 18 ans qui sont moins à l'aise en enseignement régulier à considérer la formation professionnelle, dont le côté plus concret et davantage orienté vers le travail pourrait constituer un facteur de persévérance scolaire. IG-1-78 [C]

Conception de juste cause :

9. La valorisation de l'éducation

À maints égards, les jeunes sont le reflet de la société au sein de laquelle ils vivent. IG-1-79 [F]

La faible valorisation de l'éducation est reconnue comme un des déterminants du décrochage scolaire. IG-1-80 [F]

Le milieu familial du jeune, la collectivité à laquelle il s'identifie et la société en général lui transmettent des messages qui ont une incidence sur sa motivation, ou sa démotivation, à poursuivre ses efforts à l'école. IG-1-81 [R]

Dans le cadre des travaux de l'équipe de travail sur l'accès à l'éducation, présidée par Michel Gervais (2005), et dont le rapport s'intitule *L'éducation : l'avenir du Québec*, dévoilait que l'éducation est moins valorisée au Québec qu'ailleurs au Canada. IG-1-82 [R]

Conception de juste cause :

10. Les initiatives du Québec et la réussite scolaire

Ces intervenants, qui consacrent temps, énergie et ressources à la promotion de la persévérance scolaire, ont des profils très variés, ce qui reflète bien le besoin de cibler la multitude de déterminants du décrochage et d'adapter les solutions aux réalités spécifiques des communautés. IG-1-83[R, C]

Ces projets démontrent la capacité du Québec à innover au moyen de programmes gouvernementaux (p. ex., les services de garde éducatifs à l'enfance et les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance); à mobiliser des ressources à grande échelle afin d'augmenter la persévérance scolaire (p. ex., la stratégie Agir autrement); à mobiliser et à créer une concertation de lutte au décrochage scolaire au sein d'une région (p. ex., le CRÉPAS); à innover grâce à l'entrepreneuriat social et à provoquer des changements durables dans les communautés (p. ex., la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale). IG-1-84[A]

Le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, par sa qualité et son envergure, représente un atout important pour le Québec en matière de persévérance scolaire. IG-1-85[C]

Les études américaines démontrent l'effet potentiel d'une intervention de nature éducative en bas âge sur les risques de décrochage scolaire à l'adolescence. IG-1-86[F]

Le Québec peut donc s'attendre à tirer, au cours des prochaines années, des bénéfices importants de son investissement dans le réseau des services de garde. IG-1-88[C]

Malgré ces mesures, les enfants de milieux défavorisés fréquentent généralement moins les services de garde que l'ensemble des enfants de la province. IG-1-89[R]

De multiples raisons peuvent expliquer ce phénomène : la disponibilité d'un parent à la maison, la difficulté d'accès aux services, les problèmes de transport et les préjugés défavorables face aux services de garde, pour ne nommer que ceux-là. IG-1-90[R]

Cette situation représente manifestement un défi dans une perspective de lutte au décrochage scolaire. IG-1-91[F]

Ces services s'inspirent du programme de David Olds, qui a fait ses preuves en matière de prévention de l'abus et de la négligence, et des programmes de stimulation précoce (comme Head Start, Perry Preschool et Carolina Abecedarian), dont l'efficacité à prévenir les retards de développement a été démontrée. IG-1-92[R, F]

Toutes les composantes de ces services reposent sur la nécessité d'une intervention précoce, intensive, continue et adaptée aux familles en situation de vulnérabilité (p. ex., faible scolarité, faible revenu, jeune âge de la mère). IG-1-93[C]

Par ces services, on vise d'une part à prévenir les problèmes d'abus, de négligence et de violence envers les enfants et, d'autre part, à favoriser le développement optimal des enfants de 0 à 5 ans. IG-1-94[C]

Les SIPPE permettent de soutenir les femmes enceintes et les parents dans le développement d'une relation chaleureuse avec leur enfant et dans l'exercice de leur rôle éducatif auprès de celui-ci. IG-1-95[C]

En mai 2002, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a présenté la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) afin d'accompagner les écoles secondaires en milieu défavorisé et d'améliorer la réussite scolaire. IG-1-96[C]

Les fondements de la stratégie s'appuient sur quatre axes d'intervention :

- La prise en charge locale de la problématique ;
- Les directions d'école, les enseignants et les professionnels dressent un portrait de la situation, et établissent un plan d'action qu'ils implanteront eux-mêmes ;
- Un soutien financier pour accompagner les établissements. Un budget d'environ 200 000 à 500 000 \$ par année par école (en fonction de la clientèle) permet de mener des actions d'envergure ;
- Un soutien tactique pour les établissements et leurs intervenants. [...]

Le suivi du déploiement des mesures. IG-1-97[A]

La SIAA a connu des succès variables que l'on pourrait catégoriser en trois types d'établissements :

- 1) l'établissement engagé qui a réussi à augmenter son taux de diplomation et le sentiment d'appartenance à l'école chez les élèves, et la motivation et la satisfaction des enseignants;
- 2) l'établissement bien intentionné qui implante des actions intéressantes, mais n'obtient que des résultats variables dont la pérennité est incertaine ;
- 3) l'établissement peu engagé dans l'action de la SIAA et qui voit peu de résultats concrets sur la réussite scolaire des jeunes. IG-1-98[R, F]

Fort de ces constats, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'affaire à améliorer la stratégie et à déployer les ressources nécessaires pour en augmenter l'efficacité. IG-1-99[A]

Ce programme, dans une version améliorée, pourrait devenir un outil de premier plan pour augmenter la persévérance scolaire dans les 100 à 120 écoles secondaires les plus à risque. IG-1-100[C]

Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) a pour objectif de prévenir l'abandon des études chez les jeunes de cette région au secondaire. IG-1-101[F]

Le CRÉPAS mobilise les forces vives du milieu dans le cadre d'un processus de changement social visant la prévention de l'abandon scolaire. IG-1-102[A]

Son approche est basée sur une recherche sur les habitudes de vie des jeunes permettant d'établir les causes de l'abandon scolaire dans un contexte particulier, et d'élaborer des solutions adaptées à chaque milieu. IG-1-103[F]

La philosophie du CRÉPAS est que le succès scolaire est d'abord l'affaire du jeune concerné, mais il engage aussi la responsabilité de toute la région. IG-1-104[F]

La réussite nécessite l'adhésion de tous les intervenants, dont l'action agira sur la détermination du jeune à poursuivre ses études. IG-1-105[F]

Le modèle d'intervention du CRÉPAS repose sur quatre piliers :

La mobilisation régionale et la coordination opérationnelle.

La recherche et la diffusion des connaissances.

La promotion de la persévérance scolaire et de la formation auprès des différents publics issus du milieu.

L'intervention et l'accompagnement. IG-1-106[A]

Le modèle du CRÉPAS met bien en valeur l'importance des régions dans la mobilisation des intervenants locaux. IG-1-107[F]

Le palier régional jouera vraisemblablement un rôle important dans la promotion de la persévérance scolaire. IG-1-108[C]

L'approche de la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale (FPPS) repose sur la thèse voulant que les problèmes de développement des enfants soient liés à l'insatisfaction de leurs besoins essentiels. IG-1-109[F]

Ainsi, un enfant est à risque lorsque ses besoins globaux ne sont pas respectés ou lorsqu'il souffre de lacunes des déterminants de sa santé. Un enfant à risque peut accuser, par exemple, un retard de langage et de motricité, un déficit des aptitudes sociales ou un déficit de l'attention. IG-1-110[R]

Il devient alors susceptible de subir l'échec scolaire et de révéler une inaptitude au travail, entre autres. IG-1-111[R]

Son approche de pédiatrie sociale vise à guider l'enfant ou le jeune sur une trajectoire de réussite. IG-1-112[C]

La FPPS intervient auprès de chacun en tenant compte de ses besoins spécifiques, et de façon globale en orchestrant les intervenants pour combler les besoins essentiels des enfants et des jeunes. IG-1-113[A]

La Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale illustre bien le potentiel d'innovation et d'entrepreneuriat social au Québec, qui peut être mis à profit pour promouvoir la persévérance scolaire. IG-1-114[C]

Elle met aussi bien en valeur l'importance de créer un lien fort et de proximité avec la communauté afin de rejoindre les personnes dans le besoin, développer un lien de confiance avec elles, et ultimement opérer un changement durable dans la communauté. IG-1-115[A]

L'abondance de programmes et d'initiatives dans la province soulève la question de leur efficacité. Souffre-t-on d'un manque d'intensité dans l'action ? Nos pratiques sont-elles les

bonnes ? Le manque généralisé de mesure des résultats dans le domaine de la persévérance scolaire au Québec ne nous permet pas de répondre à ces questions de manière probante. IG-1-116[R]

Néanmoins, ce tour d'horizon fait ressortir clairement l'opportunité de bâtir sur trois initiatives déjà bien engagées au Québec :

Les services à la petite enfance [...] qu'il faudra maintenir et continuer d'améliorer notamment en les rendant davantage accessibles aux populations les plus défavorisées.

La stratégie d'intervention Agir autrement, qui cible correctement les écoles secondaires à très haut taux de décrochage, mais dont l'approche et l'intervention devront être améliorées en s'inspirant des meilleures pratiques décrites à la prochaine section.

Les initiatives d'innovation et de mobilisation communautaires (p. ex., le CRÉPAS et la Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale) qui réussissent à engager les communautés et à rassembler les ressources disponibles nécessaires pour opérer un changement durable dans les communautés. IG-1-117[C]

Conception de juste cause :

11. Les initiatives d'ailleurs et la lutte au décrochage

Le décrochage scolaire n'est pas un problème exclusivement québécois. IG-1-118[R]

Un examen plus approfondi permet de constater qu'un petit nombre d'initiatives ont réussi à produire des résultats mesurés et concrets d'augmentation de la persévérance scolaire – des résultats qui sont parfois spectaculaires. IG-1-119[R]

Le Québec pourrait s'inspirer des principes généraux qui guident ces initiatives dans le but d'élaborer des solutions adaptées à la réalité québécoise. IG-1-120[C]

Le groupe d'action s'est attardé à quatre de ces initiatives.

Elles ont été sélectionnées parce qu'elles ont le mérite d'avoir été mesurées rigoureusement et d'avoir mené à des résultats impressionnants. IG-1-121[F]

Le programme High/Scope Perry Preschool a pour objectif de favoriser le développement cognitif et social des enfants de 3 et 4 ans vivant dans la pauvreté. IG-1-122[C]

Ce programme d'éducation préscolaire a été conçu au Michigan dans les années 60, lorsque les écoles publiques de Ypsilanti faisaient face à une croissance de l'échec scolaire et que plusieurs élèves démontraient des retards importants dès la maternelle et la première année du primaire. IG-1-123[R]

Basé sur l'apprentissage participatif, le programme repose sur quatre dimensions clés:

Une intervention intense au préscolaire et une visite hebdomadaire à domicile. Le ratio d'éducateurs par classe est de 1 éducateur pour une moyenne de 5,7 élèves.

La formation des éducateurs dans des domaines tels que l'interaction adulte-enfant, la disposition du local et du matériel, ainsi que l'établissement de routines quotidiennes.

Un programme éducatif axé sur cinq composantes principales : approches de développement à l'apprentissage ; langage, éveil à la lecture et à la communication ; développement social et affectif ; santé et bien-être ; arts et sciences.

La mesure des résultats des interventions. Le programme intègre plusieurs indicateurs clés de suivi de la performance. IG-1-124[A]

Ce programme s'apparente au réseau de services de garde québécois. On pourrait donc s'attendre à ce que le réseau du Québec porte des fruits, notamment en rendant des services de garde plus accessibles aux populations défavorisées et en assurant une intervention ciblée qui favorise la persévérance scolaire. IG-1-125[C]

Check & Connect

Le programme Check & Connect dépiste les élèves du secondaire qui sont à risque et leur apporte une aide individuelle adaptée à leurs besoins dans le but d'encourager la persévérance scolaire. IG-1-126[A]

L'approche est fondée sur la collaboration étroite entre des chercheurs, des intervenants à l'école, l'élève et ses parents. IG-1-127[A]

Les élèves ciblés sont repérés au moyen d'un contrôle quotidien des facteurs de risque menant à l'abandon scolaire (p. ex., absentéisme, retards, échecs, problèmes de comportement). IG-1-128[R]

On attribue à chaque élève inscrit au programme un conseiller dont le rôle se situe entre celui d'un mentor, d'un coach et d'un coordonnateur de services. IG-1-129[A]

À la base, le conseiller doit bâtir une relation de confiance avec l'élève ; concrètement, il prend en charge le dossier de l'élève et fait les suivis nécessaires pour une période minimale de 2 ans. IG-1-130[A]

Check & Connect devrait inspirer la réforme de la stratégie d'intervention Agir autrement. IG-1-131[C]

Le rôle du conseiller-mentor est déterminant pour atteindre les objectifs de ces interventions en milieu scolaire. IG-1-132[F]

Pathways to Education

La mission de Pathways to Education consiste à « veiller à ce que les jeunes de milieux à risque ou de communautés économiquement défavorisées réalisent leur plein potentiel en fréquentant l'école assidûment, en obtenant leur diplôme et en poursuivant des études postsecondaires ». IG-1-133[C, F]

L'approche compte sur l'engagement de l'élève et des parents, et mise sur la collaboration étroite entre des intervenants à l'école et dans la communauté, l'élève et ses parents. IG-1-134[A]

En signant un contrat de participation, l'élève et ses parents s'engagent à respecter, pour la durée des études secondaires, les exigences du programme, qui s'appuie sur quatre piliers :

- Les services d'un conseiller dont le rôle se situe entre celui d'un mentor et d'un coach;
- Un service d'aide aux devoirs en groupe, deux fois par semaine ;
- Un service de mentorat hebdomadaire [...] ;
- Une aide financière pour le transport et les fournitures scolaires, et une bourse d'études supérieures allant jusqu'à 4000 \$. IG-1-135[F]

Le conseiller qui intervient auprès du jeune est un élément clé du programme. IG-1-136[F]

Le coût de Pathways to Education tel qu'il est déployé dans Regent Park est de 16 000 \$ par élève (y compris la bourse d'études supérieures) pour les 4 ans que dure le programme dans le système d'études secondaires ontarien.

Les résultats sont spectaculaires. Le taux de décrochage cumulatif pour les 850 élèves de quatre cohortes du quartier Regent Park a chuté à 8 pour cent, alors qu'il se situait à 56 pour cent dans ce même quartier avant le programme. Le taux de diplomation avec Pathways est pratiquement équivalent à celui qui est observé dans les quartiers les plus favorisés de Toronto. IG-1-137[A]

Les Career Academies font la promotion de l'éducation appliquée auprès des jeunes afin de les motiver à poursuivre leurs études. Le programme a été fondé en 1969 à Philadelphie par un groupe de gens d'affaires en collaboration avec la Philadelphia Electric Company et Bell of Pennsylvania. IG-1-138[C]

Le groupe, chapeauté par le visionnaire Charles Bowser, était peiné de voir que la violence, le chômage et la pauvreté s'accroissaient chez les jeunes alors que les entreprises de la région avaient du mal à recruter des employés compétents dans plusieurs métiers. IG-1-139[R]

Le programme Career Academies repose sur trois éléments clés :

- Adapter le curriculum pour mieux faire le lien entre les matières académiques et les activités professionnelles.
- Faciliter les stages en milieu de travail grâce à des partenariats avec des entreprises locales.
- Favoriser une communauté d'apprentissage soudée en maintenant les mêmes élèves et enseignants pour la durée du programme scolaire (de 2 à 4ans). IG-1-140[A]

Cette proximité et les liens d'amitié et de confiance qui en découlent créent un sentiment d'appartenance et un engagement plus forts. IG-1-141[F]

Une étude effectuée auprès de quelque 500 élèves a démontré que la participation au programme réduisait du tiers le taux de décrochage. IG-1-142[C]

Le niveau de persévérance scolaire en Finlande est exceptionnel : le taux d'obtention du diplôme secondaire dans les délais prescrits atteint 95 pour cent, comparativement à la moyenne des pays de l'OCDE, qui est de 80 pour cent. IG-1-143[R]

L'approche éducative finlandaise se démarque de trois façons :

- L'accompagnement individualisé des jeunes est très valorisé.
- Le cursus est souple et adaptatif. L'instruction modulaire inclut un système de rattrapage flexible, où les élèves sont regroupés par niveau d'apprentissage sur le sujet et non par âge ou année scolaire. IG-1-144 A
- La profession enseignante est très valorisée et récompensée au sein de la société. À preuve, les enseignants gagnent autant que les avocats et les médecins. IG-1-145 A

Le succès du système finlandais mise sur une valorisation accrue de l'éducation et de ses intervenants ainsi que sur la souplesse du programme scolaire, qui s'adapte aux besoins et au développement des jeunes. IG-1-146 A

Conception de juste cause :

12. Les leçons à tirer des meilleures pratiques

Les initiatives ayant connu le plus grand succès sont généralement des initiatives locales menées rigoureusement par des gens passionnés et issus de leur communauté, qui savent adapter leurs pratiques à la réalité immédiate des jeunes qui y vivent. IG-1-147 C, A

Les communautés locales peuvent ainsi être les principaux artisans de la lutte au décrochage, en s'appuyant sur leurs actifs, leurs expertises et leurs ressources afin de créer des environnements favorables au développement des jeunes. IG-1-148 C

Une analyse des initiatives fructueuses révèle les cinq thèmes récurrents qui les caractérisent.

Trouver des leaders forts qui porteront la cause dans les diverses collectivités. Élaborer les initiatives dans un esprit de partenariat entre les services publics, la société civile et le milieu des affaires.

Attirer, développer et retenir les professeurs de qualité : rapport de la Finlande,

élaborer les initiatives en partant du jeune. [...] il est souhaitable d'intervenir dès la petite enfance auprès des jeunes à risque, dans une perspective de développement global de l'enfant.

Assurer un soutien financier adéquat aux initiatives, de façon à soutenir les jeunes à risque, leur famille, leurs éducateurs et leurs enseignants.

Mesurer les résultats dans le but de prioriser les actions efficaces et améliorer de façon continue les interventions. IG-1-149 A, C

Le programme High/Scope Perry Preschool, qui s'apparente aux services de garde éducatifs à l'enfance du Québec, a produit de très bons résultats. Il faudrait donc continuer d'investir dans les services de garde éducatifs à l'enfance pour en assurer une qualité soutenue. IG-1-150 C

Il faut aussi voir à ce que les enfants issus des milieux à risque y aient accès et y participent. IG-1-151 A

Check & Connect semble être un modèle efficace pour les interventions dans les écoles secondaires à risque. Il mériterait d'être bien exploré dans la refonte de la stratégie d'intervention Agir autrement. IG-1-152[C]

Pathways pourrait être très porteur pour les communautés denses et appauvries du Québec, où une approche communautaire sera supérieure à une approche strictement scolaire. IG-1-153[C]

Career Academies pourrait être un modèle utile pour renforcer le programme professionnel et inciter une plus grande participation du milieu des affaires dans la promotion de la persévérance scolaire. IG-1-154[C]

L'approche finlandaise pourrait inspirer le Québec à valoriser davantage l'éducation. Elle offre au jeune des modèles de flexibilité et d'accompagnement soutenu et coordonné. IG-1-155[C]

Conception de juste cause :

13. Le plan d'action

D'ici 2020, augmenter pour le porter à plus de 80 pour cent le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans. IG-1-156[C]

S'il est évident que la réussite sera tributaire d'une action locale bien coordonnée, elle dépendra aussi de la création de partenariats durables à l'échelle nationale, alliant les instances gouvernementales, le milieu scolaire, la société civile et le milieu des affaires. IG-1-157[C]

La persévérance scolaire est l'affaire de toute la société. IG-1-158[F]

Chacune des actions est fondée sur les acquis dans le domaine de la persévérance scolaire. IG-1-159[F]

Ainsi, les structures, les ressources et les réseaux déjà en place au Québec devront être mis à contribution, non seulement pour mettre à profit l'expérience acquise, mais aussi pour éviter la création inutile et coûteuse de nouvelles instances. IG-1-160[A]

Les experts consultés sont clairs sur la nécessité d'agir tôt sur les déterminants du décrochage, et les recherches suggèrent que des modèles fructueux existent de la petite enfance jusqu'au secondaire. IG-1-161[C]

Enfin, l'évaluation constante des projets et la mesure des résultats et des coûts font partie intégrante de toutes les actions recommandées. IG-1-162[A]

Ce suivi est une condition essentielle pour assurer la pertinence des interventions et permettre la diffusion des meilleures pratiques à l'ensemble du réseau. IG-1-163[F]

13.1 Valoriser l'éducation et la persévérance scolaire

Le niveau de scolarité de la population a une incidence sur le développement social, culturel et économique d'une société. IG-1-164[F]

Dans un contexte où le Québec veut se positionner comme une « société du savoir », il est nécessaire et primordial de valoriser l'éducation et d'investir dans le développement du plein potentiel de chaque jeune. IG-1-165 C

L'action consistera à mener une campagne de sensibilisation et de mobilisation déployée aux plans national, régional et local. Cette campagne visera à transformer les attitudes et comportements des Québécois face à l'éducation. IG-1-166 C

Au plan national, le message sera centré sur la promotion de l'éducation, la valorisation de la formation professionnelle et la valorisation des enseignants. IG-1-167 A

Un effort de mobilisation des acteurs des réseaux nationaux sera engagé, appuyé sur la notion d'urgence d'agir pour remporter la lutte au décrochage scolaire. IG-1-168 A

Au plan régional, le message ciblera les jeunes, les parents et les employeurs. Le message sera centré sur la valorisation de l'éducation afin d'encourager la réussite au secondaire tout en soutenant les aspirations des jeunes vers les études postsecondaires pour qu'ils puissent se projeter dans l'avenir. IG-1-169 A

Au plan local, la communication sera individualisée afin de promouvoir, auprès des jeunes et de leurs parents, l'importance d'un diplôme et des études en général. IG-1-170 A

La campagne de valorisation et de mobilisation [...] devrait mener à des actions concrètes de promotion de la persévérance scolaire. IG-1-171 C

Une initiative pourrait donc consister à amener des organismes à concevoir un protocole de travail pour les jeunes qui travaillent au sein de leur secteur. IG-1-172 A

Un système de « certification » reconnaîtrait les efforts des commerces adhérant aux principes d'harmonisation études-travail. IG-1-173 A

Un autre type d'initiative pourrait consister à inviter des entreprises privées à parrainer ou à « adopter » une école et, par exemple, participer à des programmes coopératifs de formation professionnelle. IG-1-174 A

Renforcer la mobilisation régionale. Il est primordial que chaque région puisse compter sur un interlocuteur de première ligne ayant comme objectif la lutte au décrochage scolaire dans une perspective de partenariat intersectoriel. IG-1-175 C

L'organisme désigné devrait avoir une mission régionale de lutte au décrochage à partir de stratégies de mobilisation de tous les acteurs liés à la problématique de la persévérance, une connaissance approfondie des caractéristiques régionales et locales ainsi qu'un fonctionnement collégial basé sur la participation du plus grand nombre de secteurs. IG-1-176 C

13.2 Accroître les services d'accompagnement offerts aux futurs parents, aux parents et aux enfants de 0 à 5 ans issus de milieux défavorisés

Les retombées positives d'une intervention de nature éducative en bas âge ont été démontrées, que ce soit sur le plan de la socialisation de l'enfant, de son aptitude à apprendre ou de l'acquisition de son autonomie. IG-1-177[F]

L'action consiste à bonifier ces programmes dans une optique visant à soutenir la persévérance scolaire et, d'autre part, à assurer leur accès, en particulier pour les enfants les plus à risque, souvent issus de quartiers défavorisés. IG-1-178[C]

Pour les services de garde, l'optimisation des programmes consistera tout d'abord à améliorer la formation des intervenants dans tous les types de milieux de garde. IG-1-179[A]

De plus, les services de garde et les écoles devront travailler main dans la main pour assurer le transfert d'informations entre le préscolaire et le primaire dans le but de répondre convenablement aux besoins de chaque enfant. IG-1-180[C]

Enfin, les programmes et services devront être adaptés afin de rejoindre davantage les parents des enfants qui ne fréquentent pas les services de garde, notamment dans les milieux défavorisés. IG-1-181[C]

13.3 Les projets pilotes communautaires

Les enfants à risque dans les milieux défavorisés fréquentent moins souvent les CPE et autres services de garde. Ce taux de fréquentation plus faible est parfois attribuable à un manque d'accès, mais plus souvent à une réticence des parents des milieux défavorisés à avoir recours aux services de garde émanant des services publics, tels les CPE. IG-1-182[R]

L'action consiste à cibler de trois à cinq quartiers défavorisés où les services de garde actuels ne comblent pas les besoins cernés, afin d'y mener des projets pilotes. Ces projets sont de nature communautaire et s'inspireront des meilleures pratiques observées au Québec (p. ex., pédiatrie sociale) et ailleurs (p. ex., Perry Preschool). IG-1-183[A]

Les projets pilotes seront suivis de près et leurs résultats seront mesurés rigoureusement, ce qui permettra de codifier les leçons apprises au cours d'une période de 3 à 5 ans. IG-1-184[A]

Enfin, il est important que l'on s'assure que ces projets pilotes soient des projets de démonstration qu'il est possible de reproduire et de généraliser (disponibilité des types d'intervenants ou de professionnels auxquels ces projets font appel, coût de l'intervention, etc.). IG-1-185[C]

13.4 Les pratiques d'excellence

Les enfants qui accusent un retard d'apprentissage au primaire deviennent rapidement à risque de décrocher au secondaire. IG-1-186[F]

Dans un premier temps, les programmes en cours (p. ex., Projet accès à l'école, Famille-école-communauté, Soutien à l'école montréalaise, Aide aux devoirs, Mesures de soutien aux élèves

en difficulté, Projet FLUPPY) seront répertoriés et évalués au besoin. Un diagnostic global sera effectué, permettant de déterminer les forces et les carences de l'approche actuelle. IG-1-187 A

Une dizaine de projets pilotes favoriseront la création de nouvelles approches dans les milieux les plus à risque. IG-1-188 C

En parallèle, les résultats des approches existantes devront être mesurés. IG-1-189 A

Les projets pilotes pourraient inclure les éléments suivants :

Un plan individualisé de réussite préparé par les écoles primaires, en collaboration avec l'école secondaire que fréquenteront leurs élèves. Le plan, qui assurerait une continuité dans la trajectoire scolaire des élèves en facilitant le passage du primaire au secondaire, devrait se faire en continuité avec les plans de réussite actuellement utilisés dans certains établissements. IG-1-190 C

Des outils de dépistage précoce des problèmes d'apprentissage et d'interventions ajustées au milieu défavorisé, en collaboration étroite avec les organismes sociaux et de la santé. IG-1-191 A

L'élaboration de pratiques éducatives prometteuses en lien avec les déterminants de la persévérance scolaire (p. ex., apprentissages scolaires et sociaux, engagement scolaire). IG-1-192 C

Le suivi des projets mettra en évidence les pratiques les plus prometteuses, qui pourront ensuite être institutionnalisées et intégrées dans le cadre de programmes à plus grande échelle. IG-1-193 C

13.5 Améliorer la stratégie *Agir autrement*

L'action consiste à déployer dans le cadre de l'école secondaire des méthodes d'intervention qui permettront de dépister les jeunes à risque, de leur offrir des services de soutien favorisant la persévérance scolaire, et de mesurer leurs progrès. IG-1-194 A

Ces méthodes d'intervention devront : tenir compte des leçons apprises dans le cadre de la stratégie d'intervention Agir autrement ;

S'inspirer des meilleures pratiques ayant produit des résultats (p. ex., Check & Connect) ;

Refléter les contraintes et les besoins spécifiques des écoles ciblées. IG-1-194 A

Chaque école devra déceler les jeunes à risque dans sa clientèle et cerner leurs besoins spécifiques en matière de décrochage scolaire. Elle devra aussi être arrimée au réseau de soutien de sa région en matière de lutte au décrochage scolaire, que ce soit dans le domaine scolaire, des services publics ou des ressources communautaires qui œuvrent pour cette cause. IG-1-195 A

Le succès de chaque projet réalisé dans une école secondaire est tributaire du leadership assumé par la direction de l'école et son équipe, et ce, avec le soutien de la commission scolaire. IG-1-196 F

Il sera donc important de former et de soutenir les directions d'école. Enfin, des outils d'intervention seront élaborés afin de soutenir un déploiement structuré à grande échelle. IG-1-197[A]

13.6 La mise en œuvre de projets communautaires

Dans ces milieux (milieux défavorisés urbains), on peut agir sur des déterminants du décrochage au-delà des frontières de l'école, en engageant l'ensemble de la communauté. IG-1-198[C]

L'action consiste à implanter, dans des quartiers défavorisés, des programmes d'intervention communautaire à volets multiples, inspirés de Pathways, mais adaptés au contexte de chaque communauté. IG-1-199[A]

Une condition essentielle au succès des projets est le choix d'un leader reconnu, capable de mobiliser la communauté de façon soutenue. IG-1-200[C]

Ce leader aura pour fonction de soutenir la concertation entre la communauté, ses écoles et les autres intervenants dans le projet. Il contribuera aussi à définir une vision commune de la problématique et à établir des objectifs réalistes en fonction des ressources investies. IG-1-201[A]

Ce leader, avec le soutien des responsables clés dans sa communauté, devra élaborer un diagnostic exact de la situation. Ensemble, ils décèleront les jeunes à risque et comprendront leurs besoins. Ensuite, ils établiront un bilan des services déjà offerts en matière de décrochage scolaire. En s'inspirant des programmes dûment documentés et dont les résultats ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse, ils élaboreront et mettront en œuvre un programme adapté aux besoins de chaque communauté, à ses caractéristiques et aux ressources disponibles. IG-1-202[A]

Un processus d'évaluation sera nécessaire afin de corriger le tir au besoin, de constater les résultats réels obtenus et de mesurer l'efficacité des ressources allouées. IG-1-203[A, C]

L'évaluation est aussi une condition essentielle à la diffusion des meilleures pratiques afin d'assurer la constitution d'une expertise québécoise dans ce domaine. IG-1-204[F, C]

13.7 La formation professionnelle

Les responsables de ce secteur, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ont mené plusieurs projets avec les commissions scolaires afin d'augmenter le taux d'accès et de diplomation professionnelle. Ces initiatives visent essentiellement deux buts : augmenter le nombre d'inscriptions des jeunes en formation professionnelle, et accroître leur persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme. IG-1-205[C]

Cette orientation entraînerait une baisse de l'âge moyen d'obtention du diplôme. IG-1-206[C]

On pourrait implanter l'alternance travail-études, où les taux de réussite sont excellents, de même que diverses avenues de collaboration et de partenariats entre le milieu du travail et celui

de l'éducation, notamment pour permettre aux jeunes travailleurs de persévérer à l'école. IG-1-207[A, C]

L'instauration de parcours de formation générale parallèlement à la formation professionnelle semble également être une voie prometteuse. IG-1-208[A]

Finalement, il serait important de cibler les jeunes qui quittent un centre jeunesse à 18 ans afin qu'ils soient mieux encouragés à poursuivre leurs études. IG-1-209[C]

13.8 Mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire

Les écoles du Québec reçoivent des sommes élevées pour venir en aide aux élèves en difficulté. Or, le vérificateur général, qui enquêtait en 2005 sur le milliard de dollars destiné à cette clientèle (primaire et secondaire), a déclaré ne pas avoir réussi à obtenir de réponse satisfaisante quant à l'affectation de ces sommes. IG-1-210[R]

Les intervenants du milieu s'entendent généralement sur quatre enjeux dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté :

Les plans de réussite scolaire des écoles secondaires n'accordent pas assez d'importance au décrochage scolaire.

Les plans de réussite des écoles ne font pas l'objet d'une évaluation systématique et d'ajustements en fonction de leur efficacité.

L'évaluation de la qualité professionnelle des services dispensés n'est pas suffisamment prise en compte dans l'analyse des résultats.

La rigidité des conventions collectives constitue un obstacle de taille à la mise en place de mesures incitatives efficaces. IG-1-211[R]

Selon plusieurs intervenants, la *Loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*, sanctionnée en octobre 2008, constitue un pas important vers l'amélioration de la gestion de la performance.

IG-1-212[F]

Entre autres mesures, des conventions de partenariat seront conclues entre le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et chaque commission scolaire, et des conventions de gestion et de réussite scolaire seront également conclues entre la commission scolaire et chacun de ses établissements. Il s'agit d'établir une forme de contrat clair entre les parties qui fixent des buts à atteindre et des objectifs mesurables de façon réaliste. IG-1-213[A]

Ainsi, une fois les objectifs définis, les partenaires auront une grande marge de manœuvre dans le choix des moyens à préconiser pour atteindre les résultats visés. IG-1-214[C]

En contrepartie, ils auront une plus grande obligation de transparence et de reddition de compte. IG-1-215 **C**

L'action consiste à s'assurer que les conventions de partenariat et la gestion de la réussite scolaire intègrent des objectifs clairs et des indicateurs précis et mesurables liés aux déterminants du décrochage. IG-1-216 **A**

Les indicateurs de risque de décrochage sont connus et bien documentés. Par exemple, l'absentéisme, les retards scolaires, les difficultés à comprendre et à utiliser la langue maternelle sont autant de signaux d'alarme qui annoncent des risques de décrochage. IG-1-217 **R**

Les conventions doivent prévoir l'intégration aux ententes de ces objectifs et indicateurs, et assurer une reddition de compte ayant toute la rigueur nécessaire. IG-1-218 **C**

13.9 Créer une instance nationale de concertation en persévérance scolaire

L'atteinte des objectifs en matière de décrochage scolaire exige des actions nombreuses et diversifiées mettant à contribution une grande variété d'intervenants aux plans national, régional et local. IG-1-219 **F**

L'action consistera à créer une instance nationale de concertation en persévérance scolaire. Cette instance pourra produire des effets structurants essentiels pour l'ensemble des autres actions. IG-1-220 **C**

Les cinq grands rôles de l'instance nationale de concertation seraient les suivants :

Favoriser la coordination et l'arrimage des différents efforts d'intervention gouvernementale et d'autres partenaires.

Diffuser les connaissances acquises et les meilleures pratiques en persévérance scolaire au sein des différents ministères et intervenants à l'échelle nationale, régionale et locale.

Fournir une expertise pointue par l'association avec des centres d'expertise spécialisés (p. ex., Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec – CTREQ).

Chapeauter l'évaluation des mesures déployées.

Assurer un effort soutenu en persévérance scolaire de la part des différents partenaires en évaluant notamment le progrès face au chantier national et ses objectifs. IG-1-221 **A**

Cette instance agirait comme plateforme pour coordonner la transmission des informations entre les trois niveaux organisationnels (c'est-à-dire l'arrimage entre le national, le régional et le local). Les initiatives futures exigeront en effet des échanges soutenus entre l'instance nationale et les instances régionales et locales afin d'assurer une réponse aux besoins des jeunes et de leur famille sur le terrain. IG-1-222 **C**

Deux mécanismes de suivi pourraient être envisagés. Un premier mécanisme pourrait prendre la forme d'une concertation interministérielle qui permettrait d'assurer, entre autres, l'arrimage

des interventions gouvernementales. Ce mécanisme pourrait être confié à une instance gouvernementale ayant des responsabilités multisectorielles. À titre d'exemple, le Secrétariat à la jeunesse exerce ce type de mandat, coordonne l'intervention gouvernementale en matière de jeunesse, et œuvre avec des acteurs non gouvernementaux de divers milieux. IG-1-223[A]

Un autre mécanisme de suivi serait la création d'une table nationale sur la persévérance scolaire qui agirait comme comité consultatif pour le gouvernement, particulièrement le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. IG-1-224[A]

Les mécanismes de suivi auraient donc pour objectifs d'arrimer les actions et de favoriser l'échange d'expertises ou de connaissances des divers acteurs concernés par la persévérance scolaire. IG-1-225[C]

Ils serviraient également à fixer des cibles communes et à y tendre, et ce, dans le respect des sphères de compétences de chacun. Enfin, ils devraient considérer la grande diversité des actions en place dans plusieurs régions du Québec. Cette diversité constitue un facteur de réussite puisque pour chaque communauté, des actions spécifiques permettent de répondre à des besoins distincts de la région ou de la communauté en question. IG-1-226[A]

Conception de juste cause :

14. Exigences reliées aux résultats attendus : hausse du taux de diplomation

L'ensemble des actions proposées devrait permettre au Québec d'augmenter le taux de diplomation des moins de 20 ans d'au moins 10 points pour atteindre plus de 80 pour cent d'ici 2020. IG-1-227[C]

L'atteinte des objectifs fixés nécessitera des investissements importants, de l'ordre de 35 millions à 65 millions de dollars par année au cours des premières années, pour atteindre 140 millions à 240 millions de dollars par année quand toutes les actions seront déployées à terme.

Ces coûts sont estimés sur la base de programmes et d'efforts semblables déployés au sein d'écoles et de communautés québécoises, canadiennes et étrangères. IG-1-228[A]

Pour chaque action, un coût de lancement a été établi pour les 3 premières années. Ces coûts supposent des investissements réduits dans un premier temps, question d'établir des bonnes pratiques en vue d'un déploiement à plus grande échelle par la suite. Les coûts à grande échelle après la troisième année comprennent non seulement le déploiement des actions sur un plus grand territoire, mais également l'effet cumulatif du suivi de plusieurs cohortes de jeunes en même temps (p. ex., le coût d'un programme d'intervention s'adressant à l'ensemble des classes du secondaire et non seulement des élèves de la première secondaire). IG-1-229[C]

Un projet de cette complexité et de cette envergure fera appel à l'engagement d'un grand nombre d'acteurs clés : la lutte au décrochage scolaire est l'affaire de toute une société. IG-1-230[F]

Le décrochage scolaire au Québec est un problème qui demande une intervention rapide et d'envergure. IG-1-231[F]

Le chantier national pour la persévérance scolaire proposé par le Groupe d'action devra :

- Amener le leadership nécessaire à la réalisation de plusieurs initiatives en persévérance scolaire dans les régions et les communautés du Québec ;
- Mettre en place des partenariats durables à l'échelle du Québec, où chacun aura son rôle et où seront associés les Ministères, les commissions scolaires, les IRC, les écoles, les organismes communautaires, les instances municipales et le milieu des affaires ;
- S'assurer que les initiatives soient conçues et adaptées en partant du jeune dans sa communauté et sa région, en accord avec les meilleures pratiques observées au Québec et ailleurs, c'est-à-dire en offrant un accompagnement personnalisé et un suivi constant auprès du jeune dès la petite enfance ;
- Assurer les investissements nécessaires à l'échelle du Québec, de l'ordre de 140 millions à 240 millions de dollars par année à terme – un montant à considérer à la lumière du manque à gagner de 1,9 milliard de dollars par année que représente le phénomène du décrochage scolaire au Québec ;
- Mettre en place une discipline d'évaluation et de mesure des résultats des initiatives, de façon à assurer une saine allocation des ressources et l'amélioration continue des pratiques. IG-1-232[C]

La mise en œuvre de ces actions est une responsabilité commune. Le gouvernement, le secteur privé, les groupes philanthropiques, les intervenants du milieu scolaire, les parents, le milieu de la santé et les organismes communautaires, pour ne nommer que ceux-là, peuvent concourir à leur succès. IG-1-233[F, C]

Toutefois, il faudra assigner un rôle clair à chacun afin d'assurer le succès du chantier national. Le Groupe d'action invite donc chacun à contribuer à la persévérance et à la réussite scolaires au Québec, et à se charger d'une action particulière à mener en partenariat. IG-1-234[C]

C'est une telle mobilisation qui permet de mettre la persévérance scolaire au centre des préoccupations et d'en faire ainsi une priorité qui répond à des enjeux de développement pour le Québec. IG-1-235[F]

L'amélioration de la persévérance scolaire contribuera à l'enrichissement de la société québécoise, d'un point de vue social, culturel et économique, et un tel effort a le potentiel de marquer un tournant dans la lutte contre la pauvreté. Le défi est de taille – mais le Québec est en mesure de le relever. IG-1-236[F, C]

Fiche 6

Titre du discours : Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie Agir Autrement. GERS

Discours numéro : R2

Conception de juste cause :³⁴

1. La mise en œuvre un rendez-vous manqué

La stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) apparaît prometteuse pour améliorer la réussite des élèves de milieux défavorisés. R-2-1 C

Des modifications substantielles, tant dans son opérationnalisation que dans les conditions entourant sa mise en œuvre, doivent être apportées pour lui permettre de livrer son plein potentiel et générer les résultats attendus. R-2-2 C

Des gains significatifs ont été notés dans certaines écoles, mais ils se sont avérés insuffisants pour influencer le décrochage des élèves. R-2-3 R

Les redressements [...] sont exigeants parce qu'il est plus difficile de faire mieux quand on a fait bien. R-2-4 F

Notre système public d'éducation en est un de qualité, il suffit de rappeler la performance des élèves québécois aux différents tests internationaux pour s'en convaincre. R-2-4 R

Exigeants [...] nous nous devons de recourir plus systématiquement aux savoirs et aux savoir-faire les plus éprouvés. R-2-5 C Pour que le personnel scolaire puisse s'approprier de connaissances qui aideront à répondre plus efficacement aux besoins des élèves de milieux défavorisés, il doit être soutenu davantage. R-2-6 C

Faire plus la même chose est insuffisant pour améliorer la réussite de ces élèves. R-2-7 R

Sans l'accompagnement approprié, nos résultats montrent que faire autrement ne conduit pas nécessairement à faire mieux. R-2-8 R

³⁴ Ce discours est le rapport de la mise en œuvre de la stratégie d'intervention *Agir autrement*. De ce fait, il englobe à la fois la conviction initiale des chercheurs et l'évaluation qui en découle. Notre modèle a donc dû s'assouplir. Les propositions qui représentent les fondements (F) demeurent toutefois celles qui déterminent les convictions (C) et les réalités (R) se confondent. En fait, les convictions de départ sont évaluées par ce rapport et peuvent être devenues des nouvelles réalités ou, n'ayant pas été réalisées, il y a une autre réalité. Dans ce contexte, les convictions sont implicites et antérieures au rapport. Pour les besoins de notre analyse, nous identifierons les convictions préalables à l'évaluation par (c) contrairement au (C) qui identifie clairement les convictions actuelles. Nous pourrions donc trouver des propositions identifiées de la façon suivante R,c ce qui signifierait que cette proposition représente la réalité actuelle transformée par la conviction préalablement établie par les chercheurs.

Les institutions interpellées par cette responsabilité (commissions scolaires, ministère) ne possèdent pas encore toutes les expertises pour assumer entièrement ce rôle. R-2-9 **R**

Cette capacité doit absolument être accrue R-2-10 **C**

[...] la création d'un institut voué au développement et au transfert de connaissances appliquées en éducation est une des voies proposées pour y parvenir. R-2-11 **A**

Certaines pratiques organisationnelles dans les écoles, mais aussi au sein des commissions scolaires et du Ministère doivent être revues pour assurer une mobilisation plus importante du personnel au sein des écoles ainsi que pour rendre le changement de pratiques signifiant et légitime aux yeux de la majorité. R-2-12 **C**

Penser faire mieux et autrement sans examiner le contexte et les pratiques organisationnelles qui favorisent le maintien des pratiques actuelles est peu réaliste. R-2-13 **F**

Dans la mise en place des redressements proposés dans le rapport, nous doutons de la capacité de la Stratégie à relever avec succès l'ambitieux projet collectif de réduire l'impact des inégalités sociales sur la scolarisation, de réduire l'échec scolaire parmi les élèves de milieux défavorisés et d'ainsi contribuer à réduire la pauvreté dans notre société. R-2-14 **C**

Conception de juste cause :

2. Écart entre la mise en œuvre et les assises de la Stratégie

La stratégie a été difficile à mettre en œuvre pour la majorité des directions régionales, des commissions scolaires et des écoles. R-2-15 **R**

Par ailleurs, plus les écoles ont été soutenues et plus elles ont développé leur capacité apporter les changements souhaités. R-2-16 **R**

La stratégie a conduit à une amélioration significative, mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-famille. R-2-17 **R**

Aucun changement n'a été détecté à l'endroit des pratiques éducatives en classe. R-2-18 **R**

Les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves ont surtout été notés en matière de socialisation (relation entre pairs et avec les enseignants. Conduites délinquantes et consommation de drogues), mais ne se sont pas étendus aux apprentissages scolaires ou à la motivation (réussite scolaire sur le plan de l'instruction). R-2-19 **R**

Les attitudes à l'égard de la poursuite des études, les intentions de décrocher et le nombre d'élèves décrocheurs n'ont pas changé. R-2-20 **R**

Le potentiel de la stratégie à accroître la réussite des élèves en milieux défavorisés est corroboré par l'ampleur accrue des effets positifs au sein des écoles affichant le plus les caractéristiques

promues par la Stratégie (p. ex. mobilisation du personnel, vision partagée, planification, utilisation des connaissances issues de la recherche, etc.). R-2-21 R, c

Si certaines écoles (environ le tiers) ont davantage avancé dans la réalisation de la démarche structurée de la SIAA, d'autres, en revanche, ont éprouvé plus de difficultés à s'y mouler. R-2-22 R

Les écoles ont souvent fonctionné à rebours prenant d'abord les décisions d'actions et les inscrivant ensuite au sein de leur planification, obéi à une logique pragmatique de réponse aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition équitable de l'allocation reçue, de redistribution des allocations entre différents projets de l'école), cherché à maintenir et à étendre des actions ou des ressources professionnelles déjà existantes (embauches et réembauches, augmentation du temps de présence) ou cherche à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios, constitution de classe homogène) ou parascolaires beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classe centrées sur les apprentissages des élèves ou leur motivation. R-2-23 R.

Les écoles ont donc eu tendance à éviter les conflits et à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents R-2-24 R

Plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage. R-2-25 C

L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la démarche de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres, la mobilité du personnel, les compréhensions variées e la complexité de la Stratégie(dans ses visées, dans ses actions), la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA autour des directions, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques dans les classes, une animation et un soutien au changement au mieux timide au sein de plusieurs commissions scolaires, la faible valorisation, par les décideurs et praticiens de connaissances issues de la recherche. R-2-26 R

Une mesure ministérielle comportant plusieurs ingrédients actuels de la Stratégie, mais accompagnée de modifications substantielles à ses objectifs, ses mécanismes et ses conditions de déploiement, présenterait le potentiel d'accroître significativement la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés et ce, sur tous les plans (instruction, socialisation, qualification). R-2-27 C

Les leviers pour mettre en place ces conditions sont en très grande majorité sous le contrôle des politiciens, des fonctionnaires, des administrateurs, des professionnels de l'éducation (enseignants et non-enseignants) ainsi que des partenaires de la communauté. R-2-28 C

Conception de la juste cause :

3. Conditions de réussite

Que le Ministère maintienne, au sein du modèle d'action de la Stratégie, une démarche structurée et rigoureuse pour guider le déploiement et la consolidation de pratiques efficaces dans les écoles. R-2-29 [A]

Que le Ministère continue à promouvoir le changement de pratiques sur la base d'une mobilisation collective des acteurs de l'école. R-2-30 [A]

Que le Ministère maintienne un programme d'évaluation de la mise en œuvre et des effets de la stratégie. R-2-31 [A]

Que le Ministère réduise le nombre d'objectifs nationaux de la Stratégie en les centrant autour des principaux déterminants scolaires du décrochage et que les écoles soient tenues de les intégrer à leur planification locale. R-2-32 [A]

Que le Ministère dépouille les planifications SIAA de leur fonction de « reddition de comptes » au profit de leurs fonctions de mobilisation et structuration de l'action. R-2-33 [A]

Que le Ministère et les commissions scolaires augmentent leur capacité à soutenir le développement professionnel dans les écoles et concentrent ce soutien sur la mobilisation du personnel, le choix, la mise en œuvre et le suivi de pratiques reconnues efficaces pour atteindre les objectifs nationaux. R-2-34 [A]

[...] favorise la mise en place de mécanismes de communication permettant d'assurer une compréhension commune, adéquate et étendue des fondements et objectifs de la Stratégie, ainsi que les rôles et responsabilités de chacun. R-2-35 [A]

[...] restreigne le nombre de dossiers et de mandats « prioritaires » à mener en parallèle par les écoles, qu'il examine la fusion de certaines mesures et des opérations de portrait et d'analyse de situation qui les accompagnent. R-2-36 [A]

[...] rappelle aux personnes en autorité dans les commissions scolaires la nécessité d'afficher clairement et de manière continue l'importance accordée à la Stratégie. R-2-37 [A]

Que les commissions scolaires assurent l'accompagnement et facilitent la création de conditions propices à un élargissement du leadership dans les écoles et au travail en réseau. R-2-38 [A]

Que le Ministère et les commissions scolaires apportent une attention et un soutien accrus aux écoles de grande taille et aux écoles qui présentent des défis organisationnels particuliers. . R-2-39 [A]

Que le Ministère, en collaboration avec ses partenaires, identifie les mécanismes de gestion qui assureront que les ressources allouées soient utilisées pour atteindre les objectifs ciblés par la Stratégie. R-2-40 [A]

Que le Ministère et les commissions scolaires identifient les principaux déterminants de la mobilité du personnel et mettent en place des mesures permettant de la réduire ou d'en atténuer les impacts. R-2-41 [A]

Conception de juste cause :

4. Les fondements solides pour une mise en œuvre réussie de la Stratégie

La Stratégie s'inscrit en continuité et en cohérence avec la volonté ministérielle au Québec de contrecarrer les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire et de réduire les inégalités sociales par une amélioration de la formation scolaire des enfants de milieux défavorisés. R-2-42 [F]

Ces différentes mesures ont permis d'ajouter des ressources afin de faciliter l'adaptation des services aux situations particulières des populations visées. Comme le résumaient Saint-Jacques (1991) : « À inégalités des chances, inégalités des ressources ». R-2-43 [R]

Différents plans adoptés par l'État depuis 1997 visent à améliorer les services éducatifs offerts par les écoles et à hausser la réussite éducative des élèves du secondaire (p. ex. un nouveau programme de formation et un nouveau régime pédagogique, une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, une nouvelle politique d'adaptation scolaire et un nouveau cadre de références pour les services complémentaires, le plan d'action sur la lecture à l'école, etc.) R-2-44 [R]

À cet égard, la Stratégie accompagne et prolonge une série de mesures qui lui sont parallèles et qui poursuivent des finalités convergentes. R-2-45 [F]

Le manque d'intégration entre des différents programmes et mesures se présentera cependant comme une entrave au développement de nouvelles pratiques dans les écoles. R-2-46 [R]

La Stratégie est une expression concrète de l'émergence, perceptible un peu partout dans les pays occidentaux d'une gestion du système d'éducation axée sur les résultats. R-2-47 [R, F]

Cette parenté entre différentes stratégies nationales peut être mise en relation avec l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif qui cherche à lier le champ des «écoles efficaces» et celui de l'« amélioration des écoles». R-2-48 [F]

Enfin, l'ambition même de la Stratégie, dans son financement, dans les objectifs qu'elle poursuit, dans son éventuel maillage avec l'ensemble des autres mesures lancées, témoigne également de l'importance de s'inscrire dans une logique de réforme à large échelle (voir Fullan, 2001a, 2003), plutôt que dans la recherche de solutions ponctuelles et très ciblées. R-2-49 [C]

Le modèle logique de l'action SIAA et ses retombées anticipées peuvent se résumer ainsi : en mettant en place les conditions spécifiées dans la démarche structurée de la SIAA, les écoles, accompagnées par leur commission scolaire et par le Ministère, devraient plus facilement pouvoir s'engager dans cette démarche. Suivie adéquatement, cette démarche devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles, c'est-à-dire accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif ainsi que l'efficacité de ses pratiques et collaboration. R-2-50 [C]

Cette démarche devrait aussi mener à une grande réussite des élèves, c'est-à-dire à une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification. R-2-51 [C]

La SIAA 2002-2008 peut être définie comme une stratégie de changement qui vise, par le biais d'une mobilisation locale autour d'une démarche structurée, améliorer l'offre scolaire et accroître la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés. R-2-52 [F]

Après avoir été informées des orientations et objectifs poursuivis dans le cadre de la Stratégie, les écoles devaient s'assurer de partager les informations reçues avec les différents partenaires de leur communauté éducative. R-2-53 A

Membres du personnel, parents, élèves et organismes locaux devaient être rejoints à des fins de mobilisation collective et mis à contribution afin de développer une vision commune. R-2-54 C

Cette « communauté éducative locale et mobilisée » devait ensuite être soumise à un processus exigeant censé mener à des changements de pratiques. R-2-55 C

Elle devait apprendre à décrire et analyser sa situation, usant pour ce faire de données objectives et multiples servant à faire ressortir autant ses faiblesses et vulnérabilités que ses forces et ressources. R-2-56 A

L'école devait par la suite élaborer un plan de réussite bonifié qui cherchait à établir une cohérence interne entre les priorités d'action identifiées et les objectifs et moyens à mettre en œuvre pour l'action. R-2-57 C

Ces solutions devaient autant que possible, se fonder sur des pratiques reconnues efficaces ou, à tout le moins, jugées prometteuses. R-2-58 C

Les objectifs s'y rapportant devaient être clairs et précis. R-2-59 C

Les CS devaient veiller à la répartition équitable entre les écoles de l'allocation consentie dans le cadre de la Stratégie; au soutien, à l'accompagnement des écoles relativement au processus de planification, de mise en œuvre et d'évaluation prévu dans la démarche de la Stratégie; au soutien de l'insertion professionnelle du personnel débutant ou peu familiariser avec la population de l'école; au développement d'une expertise locale à l'égard de l'intervention en milieux défavorisés; à l'établissement de mécanismes de communication et de diffusion permettant la circulation efficace de l'information et au réseautage entre les écoles. R-2-60 A

Conception de juste cause :

5. Effets attendus de la Stratégie

La réalisation de la démarche structurée de la SIAA par l'école et en collaboration avec les autres acteurs du système vise l'amélioration du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves. R-2-61 C

Sa mise en œuvre devrait se traduire par des effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles, soit sur la capacité des milieux à instaurer un environnement propice au développement des apprentissages scolaires et sociaux et à la qualification des élèves. R-2-62 C

De manière tangible, les changements souhaités concernent les différents climats de l'école, des pratiques éducatives ayant cours au sein des classes et, de manière générale, dans les écoles, l'implication professionnelle des membres du personnel, la collaboration entre les écoles et les familles de leurs élèves ainsi qu'entre les écoles et les partenaires de la communauté. R-2-63 A

Quant aux effets attendus de la Stratégie en ce qui a trait à la réussite des élèves, ils touchent à la fois l’instruction (les apprentissages en lecture et mathématiques, la motivation envers les apprentissages), la socialisation (les relations des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants, le bien-être des élèves et leurs conduites sociales) et la qualification (les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, la persévérance des élèves, l’obtention d’un diplôme ou d’une qualification, ainsi que les taux de sorties avec diplôme et qualification). R-2-64 C

La réussite des élèves renvoie ici aux trois missions de l’école québécoise (instruire, qualifier et socialiser) alors que le potentiel éducatif fait référence à la capacité du milieu d’offrir un environnement propice au bien-être des élèves, au développement de leurs apprentissages scolaires et sociaux et à leur qualification. R-2-65 F

Pour les concepteurs de la Stratégie, c’est cette démarche collective de planification rigoureuse et de résolution de problèmes qui devrait avoir un impact majeur sur l’amélioration de l’offre scolaire et la réussite des élèves. R-2-66 F

Ce cadre conceptuel stipule que le décrochage survient suite à un processus progressif de désengagement scolaire qui, loin d’être un processus où seuls les élèves sont en cause, est plutôt conçu comme un manque de correspondance entre la capacité (intellectuelle, socioaffective, etc.) des élèves à répondre aux exigences de leurs environnements socioéducatifs et la réponse des environnements socioéducatifs (p.ex. pratiques éducatives, organisation spatio-temporelle) aux besoins développementaux des élèves. R-2-67 F

Ce cadre conceptuel souligne l’importance de mesurer à la fois des indicateurs liés au potentiel éducatif du milieu scolaire (c.-à-d. climat scolaire, attitudes et pratiques éducatives et pédagogiques) et à la capacité de l’élève à en profiter. R-2-67 C

Cette capacité relève principalement des apprentissages et de l’engagement scolaires de l’élève, ainsi que des facteurs psychosociaux et familiaux qui y sont reliés (p. ex. bien-être psychologique, habitudes de vie, attitudes relations avec les pairs, relations avec les enseignants et pratiques éducatives parentales, etc.) R-2-68 F

Conception de juste cause :

6. Résultats de la mise en œuvre

6.1 Le partage d’information

Les écoles avaient comme première tâche de s’approprier les documents d’orientation qui leur étaient transmis et de partager l’information dans l’école et auprès des partenaires de la communauté éducative. R-2-69 A

Le nouveau personnel ou encore les personnels non directement impliqués ont été eu rejoint. Les élèves, parents et organismes de la communauté ont été peu impliqués dans l’ensemble du processus de communication R-2-70 R, c

Les informations devant servir à initier, orienter, alimenter ou à soutenir la mobilisation d'une *communauté éducative locale* ont circulé de façon très orientée et très limitée parmi les différents groupes de cette communauté. R-2-71 [R, c]

Les modalités de partage de l'information dans les écoles ont peu changé, (elles) sont demeurées concentrées autour des directions d'établissement et tributaires de leurs initiatives. R-2-72 [R, c]

Certaines directions d'établissement, assurant que leur milieu faisait déjà «autrement», ont essentiellement envisagé la Stratégie comme relevant d'un soutien aux actions déjà entreprises ou souhaitées l'être par l'école. Dans ce cas, la pertinence de diffuser et d'échanger auprès des partenaires n'étant pas partie prenante des actions en cours s'est moins grandement fait sentir. R-2-73 [R, c]

a. Mobilisation du personnel autour d'une vision commune

Suite au partage d'information, les écoles devaient chercher à se mobiliser, avec leurs partenaires, autour du travail à entreprendre ; elles devaient veiller au développement d'une vision commune, d'une compréhension partagée du nouveau mode de pensée et de pratique proposé pour soutenir la réussite des élèves. R-2-74 [C]

Les membres du personnel des écoles ont été peu nombreux à se concerter pour assurer d'une compréhension commune de la Stratégie, celle-ci étant souvent comprise de manière parcellaire et en fonction des rôles de chacun. R-2-75 [R, c]

Aussi, à l'idéal d'une communauté éducative large, active et mobilisée s'est substituée la réalité d'une communauté SIAA restreinte, ponctuelle et en soutien à la conception de ce que la direction comprenait ou entendait faire de la Stratégie. R-2-76 [R, c]

Dans les étapes ultérieures, notamment dans la production du portrait de situation le développement d'une vision commune a parfois semblé émerger. R-2-77 [R, c]

Cette difficulté à s'approprier le modèle général de la Stratégie paraît dépendre à la fois de la complexité et de la sophistication du modèle d'action de la Stratégie (multiplicité des objectifs, manque de clarté dans la nature des actions encouragées), de la profusion des interprétations portées par différents acteurs éducatifs auprès des directions d'établissement et de la capacité (expertise) initiale à faire ce qui était attendu d'elles (analyser, planifier, suivre, évaluer, ajuster). R-2-78 [R, c]

Les écoles n'étaient pas toutes prêtes à s'engager dans un processus aussi exigeant. R-2-79 [R]

L'établissement d'une structure collégiale du pilotage ou encore le partage élargi des tâches et des responsabilités est peu fréquent ou s'observe sur un court laps de temps seulement. R-2-80 [R]

La trop grande mobilité du personnel, le manque de mécanisme pour assurer la pérennité de comités de travail indépendamment des personnes en faisant partie (p. ex. traces écrites permettant aux nouveaux venus de s'approprier le travail avancé par d'autres), des transitions peu planifiées à des postes stratégiques, une inattention dans le maintien des différentes

collaborations avec des acteurs extérieurs, sont autant d'éléments qui s'additionnent aux facteurs précédents pour expliquer la difficulté d'une majorité d'écoles à se mobiliser comme communauté éducative élargie. R-2-81 R

Conception de juste cause :

7. Portait de situation et analyse

L'originalité de la Stratégie reposait beaucoup sur l'installation d'une meilleure compréhension des facteurs en cause dans la réussite et l'échec des milieux défavorisés. R-2-82 F

S'il est une étape particulièrement névralgique au sein du modèle d'action de la Stratégie, c'est bien celle de la réalisation collective et continue (mise à jour annuelle) d'un portrait et d'une analyse de situation. R-2-83 A

Le portrait de situation devait dresser de manière objective la liste des vulnérabilités, mais aussi des forces et des ressources du milieu, de ses populations. R-2-84 C

L'analyse de ce portrait devait permettre d'identifier les zones prioritaires d'Action et dégager les conditions nécessaires à la conduite d'actions efficaces. R-2-85 C

Le constat concernant la réalisation d'un portrait de situation est plutôt positif. Les écoles ont fait davantage et mieux qu'avant en matière de collecte de données pour objectiver leur regard sur leur école et leur population (élèves, familles, communauté). R-2-86 R

Les écoles sont surtout demeurées habiles à faire ressortir leurs faiblesses comme environnements éducatifs ou celles de leurs élèves et de leur milieu de vie. Elles ont davantage peiné à dégager les forces et les ressources qui pouvaient être consolidées ou utilisées. R-2-87 R

L'analyse explicative préconisée dans le cadre de la Stratégie visait à séparer les causes des effets et à identifier, en fonction du portrait de situation, les causes sur lesquelles intervenir. R-2-88 C

L'analyse réalisée reconduit des lectures en silo des problèmes documentés dans le portrait de situation. Elle ne mène qu'à hiérarchiser ces différents problèmes plutôt qu'à chercher des explications plus systémiques et sous-jacentes. [...] les portraits et analyses de situation sont devenus avec le temps affaire de « personnels dédiés » plutôt que d'une démarche collective. R-2-89 R

Au sein de plusieurs milieux, une attention considérable a été consacrée à parfaire les portraits de situation. Du temps a été investi, des accompagnements et de l'expertise ont été offerts et les améliorations apportées à cette opération sont significatives. R-2-90 R, A

Quant à la difficulté d'interpréter les données recueillies, force est de reconnaître qu'il ne s'agit pas ici d'une simple question de volonté. Cette tâche est complexe et nécessite à la fois une maîtrise des connaissances étiologiques sur l'échec scolaire en milieux défavorisés ainsi qu'une maîtrise des méthodes et outils propres à l'analyse. R-2-91 F

Très peu de soutien a été offert pour le développement de telles expertises. Enfin, plusieurs écoles ont interprété la Stratégie comme une allocation de soutien aux actions qu'elles entendaient déjà mener. R-2-92 R

L'analyse de situation a alors été utilisée comme une justification des priorités d'action en cours et non comme une opération pouvant mener à une redéfinition de celles-ci. R-2-93 R, C

Conception de juste cause :

8. Objectifs mesurables et moyens fondés sur des pratiques prometteuses

Le plan de réussite des écoles SIAA devait se baser sur des orientations claires issues des enjeux prioritaires dégagés de l'analyse de situation. De ces orientations devaient découler une série d'objectifs opérationnels (clairs et mesurables) ainsi que de moyens d'action devant logiquement permettre de les atteindre. . R-2-94 C

Le choix de ces moyens devait aussi reposer sur des connaissances scientifiques établissant leur efficacité ou, encore, sur des connaissances expérientielles ou théoriques permettant de présager de leur efficacité. R-2-95 C

Objectifs et moyens d'action devaient aussi traduire une compréhension de la nature multi dimensionnelle (systémique) du défi posé par la réussite éducative en milieux défavorisés. Enfin la planification SIAA devait montrer que l'école avait réfléchi aux conditions nécessaires pour réaliser l'action planifiée. R-2-96 C

Dans les premières années surtout, les objectifs ont été rédigés de manière très générale et très peu opérationnelle (difficilement ou non mesurable ; difficile d'avoir une idée de comment atteindre l'objectif). R-2-97 R, a

La description des moyens inscrits au plan de réussite SIAA a, lors de la phase de démarrage, été peu investie. R-2-98 R

La programmation de l'action planifiée n'était qu'exceptionnellement détaillée et son déroulement demeurait, pour l'essentiel, inconnue : on ne savait que rarement, à la seule lecture du document soumis, qui allait faire quoi auprès de qui, quand, où, comment et pourquoi. R-2-99 R, a

Ces écarts entre le planifié et le réalisé ne sont pas étrangers au fait que peu d'attention ait été accordée à identifier les conditions nécessaires à la mise en œuvre des moyens d'action et à s'assurer de leur implantation. R-2-100 R, c

Les intervenants rapportent rarement s'être inspirés des connaissances issues de la recherche pour déterminer leurs moyens d'action. R-2-101 R, c

Le choix, la conception, la préparation et la réalisation des objectifs et des moyens sont davantage le fait de certains (la direction, les personnels qui l'entourent et la soutiennent) que le fait de l'ensemble. R-2-102 R

Ces actions (menées par les écoles) ont rarement été le produit de la démarche de planification rationnelle souhaitée. R-2-103 **R**

Les écoles ont souvent fonctionné à rebours, prenant d'abord les décisions d'action et les inscrivant ensuite au sein des documents à déposer, souvent obéi à la logique pragmatique de répondre aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition «équitable» de l'allocation reçue de redistribution des allocations entre différents projets de l'école) cherché à maintenir et étendre des actions ou des ressources professionnelles déjà existantes ou cherché à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios, constitution de classes homogènes, libération d'enseignants) ou parascolaires R-2-102 **R** beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classes centrées sur les apprentissages des élèves ou leur motivation. R-2-103 **C**

De façon générale, les écoles ont eu tendance à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents R-2-104 **R** plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage. R-2-105 **C**

Plusieurs directions d'établissement ont interprété la Stratégie comme une allocation qui allait leur donner les moyens d'apporter les changements qu'elles souhaitaient voir se réaliser dans leur école. R-2-106 **R**

Concevoir autrement l'action à mener localement n'est pas une mince affaire surtout lorsque le nombre de personnes à mobiliser est élevé. R-2-107 **F**

Penser faire autrement est plus réaliste lorsque des modèles (et outils) concrets d'interventions nouvelles sont proposés, lorsque l'accès aux connaissances issues de la recherche est facilité (et leur utilisation encouragée), ou lorsque de la formation et de l'accompagnement plutôt que seulement de l'information sont offerts pour maîtriser des pratiques nouvelles ou non usuelles pour le milieu. R-2-108 **C**

Conception de juste cause :

9. Évaluation et réajustement

Les écoles devaient mettre en œuvre le plan de réussite SIAA, en évaluer la mise en œuvre et les effets. Ce suivi évaluatif devait aider les écoles à se réajuster et donc à revoir leur planification. Ce pilotage devait être collectif et impliquer l'ensemble des partenaires des communautés éducatives locales. R-2-109 **A**

La mobilisation (pour un tiers des écoles) entourant la SIAA tend à se maintenir : des rencontres d'information sont tenues, des documents sont partagés, les comités SIAA se réunissent au moins quelques fois dans l'année, différents membres du personnel sont mobilisés. R-2-110 **R, a**

Dans le cas de ces écoles (les deux tiers), la mobilisation entourant la SIAA tend à s'estomper et à se limiter à la direction, aux personnes nommées par elle pour la soutenir ou encore aux personnels directement concernés par les actions financées par la SIAA. R-2-111 **R, a**

Globalement, peu d'expertise a été développée pour évaluer avec une certaine rigueur l'atteinte des objectifs ; en fait, peu d'écoles en sont venues à se doter de mécanismes internes qui les aideraient à y arriver. R-2-112 [R, c]

Le réajustement des actions SIAA (prolongation, interruption) a davantage reposé sur des enjeux pragmatiques locaux que sur des activités et résultats d'évaluation. R-2-113 [R, c]

Les réajustements observés se traduisent fréquemment par un abandon/ estompement des actions d'abord lancées et par l'adoption de nouveaux moyens plus au goût du jour ou de l'équipe en place. R-2-114 [A]

Les progrès réalisés, comme les limites observées, semblent dépendre de plusieurs facteurs : l'interprétation de la Stratégie et l'importance alors reconnue à cette étape de la démarche ; les efforts réellement consentis par les instances de soutien (les progrès sont plus importants là où le soutien-connaissances, outils, formation- a été offert) ; la capacité des directions d'établissement à faire émerger une culture de planification/d'auto-évaluation et à pouvoir compter sur des expertises, de temps, de soutien et d'outillage déjà mentionnés se trouvent de nouveau invoqués. R-2-115 [C]

Conception de juste cause :

10. Mise en œuvre par les commissions scolaires et le Ministère

Cinq domaines étaient définis comme nécessitant des améliorations : le soutien et l'accompagnement des écoles, l'appropriation et l'implication des CS et du personnel dans les écoles, le réseautage entre les écoles et le personnel impliqué dans la Stratégie, le développement professionnel (surtout des enseignants) axé sur la transformation des pratiques professionnelles, éducatives et pédagogiques et, enfin, la stabilité du personnel. R-2-116 [C]

Cette variation (dans le soutien offert et au regard du degré de mise en œuvre de la SIAA) d'implantation apparaît le plus clairement dans le nombre d'heures que les commissions scolaires accordent à la Stratégie, qui varie de zéro à 50 heures par semaine. [...] Dans les deux tiers d'entre elles, moins de quatre heures par semaine ont été dévolues à chacune de leurs écoles et dans 40% des cas moins de deux heures par semaine par école. R-2-117 [R]

Le temps et les ressources consacrés à la SIAA n'auront pas permis aux CS de développer un lien intensif et continu avec leurs écoles SIAA. La portée de leur soutien a rarement atteint les enseignants, mais s'est surtout limitée aux directions d'école d'abord, et ensuite aux membres des comités SIAA des écoles. R-2-118 [R]

La coordination des interventions en milieux défavorisés (CIMD a mené un bon nombre d'opérations. [...] Compte tenu du petit nombre de personnes à la CIDM, il nous est apparu que ces interventions ne pouvaient être efficaces qu'à très court terme et qu'elles ne pouvaient en aucun cas suppléer au travail d'une équipe intégrée capable de dispenser un soutien durable et adapté au contexte local. R-2-119 [R]

La première condition à l'implantation porte sur l'importance de s'assurer d'une compréhension conforme aux rôles attendus des différents partenaires de la SIAA. R-2-120 C

Les résultats montrent que l'actualisation des rôles et responsabilités dans la pratique serait sujette à une interprétation variable par les acteurs des Directions régionales service à la communauté anglophone. (DR-SCA). En outre, plusieurs répondants en étaient toujours à définir ou à préciser la nature de leur positionnement à l'égard de l'intervention à mener dans le cadre de la Stratégie et avaient du mal à voir comment celle-ci pouvait s'intégrer avec les autres initiatives menées concurremment. R-2-121 R

La deuxième condition renvoie à la quantité et à la stabilité des ressources affectées au soutien offert par les CS. R-2-122 C

Bien que les efforts aient été consentis au niveau ministériel afin de promouvoir la stabilité du personnel, la mobilité au sein de tous les paliers demeurerait un obstacle majeur aux yeux des répondants. R-2-123 R

La troisième condition porte sur le développement de stratégies pour réduire la mobilité du personnel ou pour en atténuer les conséquences. R-2-124 C

La quatrième condition concerne l'intégration, au sein des C, des différentes ressources de soutien et de l'expertise développée dans le cadre de différentes initiatives (Renouveau pédagogique, Programme de soutien à l'École montréalaise, approche École en Santé, etc.) R-2-125 C

La cinquième condition consiste à s'assurer de l'expertise des intervenants de soutien afin que cette expertise puisse se traduire par un meilleur accompagnement des écoles. R-2-126 C

Posséder des compétences pertinentes et offrir des interventions personnalisées aux différents contextes permettraient de créer un climat de confiance propice à la relation de soutien. R-2-127 C

Il peut s'avérer nécessaire de fournir, au préalable de la formation aux personnes responsables d'accompagner les écoles avant de la mettre en situation de soutien. R-2-128 A

La sixième condition concerne les mécanismes de reddition de comptes. Pour un bon nombre de répondants, le programme devrait être accompagné d'une exigence de redditions qui concernerait tant l'engagement des écoles que les résultats atteints en termes d'actions mises en œuvre et de réussite des élèves. R-2-129 C

Nos résultats évoquent un manque de soutien ou d'accompagnement de la part d'une instance détentrice de pouvoir pour repousser les résistances, favoriser l'engagement et la mobilisation de certaines écoles et s'assurer que le soutien offert permette d'atteindre les objectifs de la Stratégie. R-2-130 R, c

Ce rôle attendu (des directions générales des CS) englobe trois domaines : l'exercice d'un leadership pour la promotion et l'intégration de la SIAA au sein même de la CS et dans les écoles, l'implication dans le suivi et le dossier de reddition de comptes et l'intervention pour ouvrir les portes fermées lorsque nécessaire. R-2-131 C

Plusieurs insistent sur la nécessité de mobiliser suffisamment de ressources dans tout l'appareil de soutien pour atteindre les objectifs de la SIAA. Ainsi une intensification du soutien et une propagation à plus large échelle de la SIAA sont considérées comme essentielles pour introduire des changements à l'échelle du réseau québécois de l'éducation. R-2-132 C

Si beaucoup d'écoles, à commencer par leurs directions, ont cherché à faire « mieux et davantage », peu ont réussi à faire autrement. R-2-133 R

Au final, trop peu d'écoles ont réussi à mettre en pratique l'ensemble des étapes préconisées ou encore avec le degré de rigueur souhaité. Ceci n'invalide pas nécessairement le potentiel d'efficacité théorique du modèle d'action de la SIAA, mais témoigne de la complexité de son implantation et de la nécessité d'en repenser les modalités. R-2-134 R

L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres : la mobilité du personnel, les compréhensions variées et la complexité de la Stratégie, la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA autour de la direction, un processus de planification eu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe, une gestion peu axée sur l'atteinte des résultats. R-2-135 R, a

Certains milieux ont consolidé ou amélioré leur capacité à jouer leur rôle durant les deux dernières années, mais leur nombre apparaît toujours insuffisant pour conclure à une mise en œuvre réussie de la SIAA. R-2-136 R, c

La propension des écoles à mouler la Stratégie à leur réalité et à leurs façons de faire, en prolongeant leurs manières de faire, de prendre et de fonder leurs décisions, de mobiliser les mêmes acteurs, s'est montrée plus grande que la capacité de la Stratégie à changer ces réalités et façons de faire. R-2-137 R

Conception de juste cause :

11. Les effets de la stratégie versus les objectifs poursuivis

Le cadre conceptuel (de la Stratégie) ne postule pas formellement que les améliorations attendues sur les indicateurs de réussite des élèves découlent ou dépendent de l'amélioration du potentiel éducatif de l'école. R-2-138 F

Selon notre cadre conceptuel, il est difficile de concevoir que les apprentissages ou les conduites sociales des élèves puissent s'améliorer en l'absence de changements au niveau du potentiel éducatif des écoles. R-2-139 F

Un effet positif de la SIAA sur le potentiel éducatif des écoles est nécessaire pour envisager des effets sur la réussite des élèves. R-2-140 C

La démarche SIAA devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles- c'est-à-dire accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif et accroître l'efficacité des pratiques et collaborations y ayant cours- qui, à son tour, devrait conduire à une plus grande

réussite des élèves, -c'est-à-dire une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification. R-2-141 C

Les résultats qui suivent nous apprennent que lorsque des effets ont été détectés, ceux-ci sont habituellement plus importants dans les écoles qui affichent le plus les caractéristiques promues par la Stratégie ; en d'autres mots, que le degré d'implantation de la Stratégie est relié à l'ampleur de certains effets. R-2-142 R, c

Huit dimensions ont été mesurées : la connaissance de la SIAA, l'adhésion et l'établissement d'une vision commune, la mobilisation, la qualité formelle des planifications, la mise en place des conditions nécessaires à la démarche SIAA, la conformité de la mise en œuvre des moyens prévus dans la planification, l'évaluation de la mise en œuvre et de l'atteinte des objectifs ainsi que l'identification des conditions favorables et des entraves de la mise en œuvre de la démarche SIAA. R-2-143 A

Il est important de comprendre que l'efficacité ne se traduit pas uniquement en termes d'amélioration ou de gains, particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier les effets de la SIAA à partir de cohortes d'élèves. R-2-144 F

Les études sur le développement des adolescents montrent que plusieurs aspects de leur expérience scolaire ou de leur adaptation psychosociale se détériorent légèrement avec l'âge. R-2-145 R

La SIAA semble avoir engendré des effets positifs sur le climat scolaire des écoles. Que l'on parle de climat relationnel entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, de climat éducatif, d'appartenance ou de justice, les résultats des élèves et des membres du personnel convergent : ces différentes facettes du climat scolaire se sont améliorées davantage dans les écoles SIAA que dans les écoles de comparaison. R-2-146 R

Les données recueillies auprès des enseignants n'indiquent aucun effet de la SIAA sur d'efficacité, leur épuisement professionnel, leurs expériences de victimisation ou encore sur leurs perceptions de la capacité de réussite des élèves. R-2-147 R, c

La SIAA ne semble avoir eu aucun effet sur le leadership ou sur le style de gestion des directions d'établissement, ni sur le travail en équipe. Par contre, plus l'indice d'implantation est élevé, plus l'école voit s'améliorer la vision et l'engagement collectif des membres du personnel, ce qui rend compte d'une attente émise à l'endroit des écoles SIAA. R-2-148 R, c

Conception de juste cause :

12. Les effets sur la réussite scolaire

Globalement la SIAA ne semble pas avoir eu d'effets positifs appréciables sur les apprentissages des élèves. Certains indices pointent même vers une légère détérioration du rendement scolaire en langue d'enseignement et en mathématiques. Résultat surprenant, cet effet négatif apparaît plus prononcé chez les élèves qui fréquentent les écoles où le degré d'implantation de la SIAA est le meilleur. R-2-149 R

Les résultats sur la motivation vont dans le même sens » nous ne détectons aucun effet positif de la SIAA sur la motivation générale (attrait de l'école ou absentéisme) et retrouvons même quelques traces d'une détérioration de l'utilité perçue de l'école, de 2002 à 2008, nous estimons que, malgré certains effets, l'attribution du succès à l'effort et de l'engagement scolaire. [...] certaines de ces détériorations paraissent plus marquées dans les écoles où l'implantation de la SIAA apparaît plus conforme. R-2-150 [R]

Les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves apparaissent circonscrits à la sphère de la socialisation (relation avec les pairs et avec les enseignants, estime de soi, délinquance et violence relationnelle, consommation de psychotropes, problèmes associés à la consommation de drogues ou d'alcool, vente de drogue). R-2-151 [R]

Les effets de la Stratégie sur la réussite des élèves sur le plan de l'instruction et de la qualification semblent à peu près inexistantes. [...] Les élèves des écoles SIAA dont le degré d'implantation est parmi les plus élevés rapportent une légère détérioration de leurs apprentissages et de leur motivation scolaires ainsi qu'une hausse du risque d'abandonner l'école. R-2-152 [R]

La Stratégie visait à améliorer la réussite scolaire des élèves fréquentant les écoles secondaires publiques de milieux défavorisés du Québec. Cette amélioration devait passer, entre autres, par une amélioration du potentiel éducatif de ces écoles. Sur la base de l'évaluation conduite de 2002 à 2008, nous estimons que la Stratégie n'a que partiellement atteint les objectifs liés au potentiel éducatif des écoles et très partiellement ceux liés à la réussite des élèves. R-2-153 [R, F]

La Stratégie n'a pas permis d'accroître les apprentissages et la qualification des élèves parce que les améliorations du potentiel éducatif des écoles n'ont pas réussi à s'étendre aux pratiques en classe, au potentiel éducatif de la classe, comme en font foi les données rapportées par les enseignants relativement à leurs pratiques pédagogiques ou les perceptions des élèves. R-2-154 [R, C]

Pour que le niveau d'instruction des élèves s'améliore, il faut aussi que les pratiques pédagogiques et éducatives en classe s'ajustent, car c'est d'abord et avant tout en classe que les apprentissages se réalisent, que l'engagement dans les situations d'apprentissage se manifeste et que la motivation scolaire se construit. R-2-155 [C]

La qualité des apprentissages et de l'engagement scolaire est parmi les plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. [...]. R-2-156 [F]

Les résultats d'évaluation de la mise en œuvre ont rendu compte des difficultés plus importantes pour les grandes écoles à appliquer la Stratégie et à bénéficier du soutien pour ce faire. Cette observation est conforme aux connaissances scientifiques qui soulignent la difficulté accrue des écoles de grande taille à créer des conditions optimales sur le plan éducatif, et des grandes commissions scolaires à porter auprès des écoles des orientations et directives émanant des instances supérieures (climat, travail en équipe, etc. ; U.S. Department of Education, 2008). R-2-157 [F]

L'interprétation intégrée des résultats d'évaluation de la mise en œuvre et des effets nous conduit maintenant à identifier les composantes à maintenir ou à revoir, ainsi que les conditions à réunir ou à consolider pour réussir la mise en œuvre d'une stratégie ministérielle, déployée à large échelle, visant à améliorer la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés. R-2-158 ☐

Conception de juste cause :

13. Origine de la Stratégie

Les enfants du Québec ne bénéficient pas tous des mêmes conditions pour profiter de l'offre scolaire. R-2-159 ☐

Les élèves de milieux défavorisés vivent davantage d'échecs et sont plus nombreux à abandonner l'école. R-2-160 ☐

L'impact des inégalités sociales sur la scolarisation se répercute bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence, R-2-161 ☐ puisque la réussite scolaire est l'un des principaux déterminants du bien-être et de la santé à l'âge adulte. R-2-162 ☐

La pauvreté accroît les risques d'échecs scolaires qui, à leur tour, augmentent les risques d'engendrer la pauvreté. R-2-163 ☐

L'échec scolaire, soit la difficulté à profiter pleinement de l'offre scolaire sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, se présente comme une des pièces maîtresses du mécanisme de reproduction et du maintien des inégalités sociales. R-2-164 ☐

Ainsi, chercher à accroître la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés n'est pas seulement un objectif légitime pour favoriser le bien-être individuel. Pour la société, c'est aussi un levier privilégié pour lutter contre la pauvreté. R-2-165 ☐


C'est donc un défi colossal de contrecarrer les effets négatifs de la pauvreté et de court-circuiter le cercle vicieux de sa reproduction que s'attaque la stratégie d'intervention *Agir autrement*. R-2-166 ☐



Cette démarche devait mener à accroître le potentiel éducatif des écoles, soit leur capacité à répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves en capitalisant sur les forces et en tenant compte des vulnérabilités spécifiques de leur population et de leur milieu. R-2-167 ☐


Cette démarche se voulait aussi fondamentalement collective, en appelant non seulement à la mobilisation du personnel scolaire, mais également à celle des membres de la communauté interpellés par la réussite des élèves. R-2-168 ☐


La mobilisation de cette communauté éducative et l'amélioration du potentiel éducatif de l'école devaient, en retour, permettre d'accroître la réussite des élèves, tant sur le plan des apprentissages (instruction) que sur le plan de la socialisation et de la qualification. R-2-169 ☐



Plus les écoles ont été soutenues et plus elles ont développé leur capacité à apporter les changements souhaités. R-2-170 ☐ R, c


La Stratégie a conduit à une amélioration significative, mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-familles. Néanmoins, aucun changement n'a été détecté à l'endroit des pratiques éducatives en classe. R-2-171 


Le potentiel de la Stratégie à accroître la réussite des élèves en milieux défavorisés est corroboré par l'ampleur accrue des effets positifs au sein des écoles affichant le plus les caractéristiques promues par la Stratégie (p.ex. mobilisation du personnel, vision, partagée, planification, utilisation des connaissances issues de la recherche, etc.) R-2-172   .

Les écoles ont souvent fonctionné à rebours prenant d'abord les décisions d'action et les inscrivant ensuite au sein de leur planification, obéi à une logique pragmatique de réponse aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition « équitable » de l'allocation reçue, de redistribution des allocations entre différents projets de l'école), cherché à maintenir et étendre des actions et des ressources professionnelles existantes ou cherché à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios constitution de classes homogènes) ou parascolaires beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classe centrées sur les apprentissages des élèves et leur motivation. [...] les écoles ont eu tendance à éviter les conflits et à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà à répéter leurs savoir-faire et projets précédents plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage. R-2-173 

Plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles [...] la mobilité du personnel, les compréhensions variées et la complexité la Stratégie (dans ses visées, dans ses actions), la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la ISAA autour des directions, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe, une animation et un soutien au changement au mieux timide au sein de plusieurs commissions scolaires, la faible valorisation, par les décideurs et praticiens, des connaissances issues de la recherche. R-2-174 

Pour remettre en question empiriquement la validité intrinsèque de la démarche IAA, il eut fallu constater une absence d'effets malgré l'application hautement conforme. Ceci n'est pas le cas : la mise en œuvre a été difficile et certains effets sont observés. Ensuite, plusieurs des principes avancés par la Stratégie (vision commune et mobilisation ; choix, implantation et auto-évaluation de moyens d'action reconnus pour leur efficacité) continuent, du point de vue de la recherche, à être des principes d'Action gagnants pour accroître la réussite scolaire. R-2-175  

Des arguments à la fois théoriques et empiriques soutiennent le potentiel prometteur de la Stratégie comme mesure pour améliorer la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés. R-2-176 

L'examen des entraves à sa mise en œuvre met en lumière plusieurs facteurs externes à la Stratégie (p.ex. les mécanismes de communication, le manque de préparation, certaines conditions organisationnelles). R-2-177 

Les difficultés d'application de la SIAA ne semblent pas uniquement le fait de conditions externes au modèle et à ses mécanismes de déploiement, mais aussi dépendantes de certains éléments. R-2-177 R

Nous avons collectivement les savoirs et savoir-faire qui permettent de réduire ou de contourner les entraves importantes identifiées dans cette évaluation ; la capacité d'apporter des modifications à la Stratégie pour en faciliter la mise en œuvre et accroître son potentiel de changement. R-2-178 C

La question n'est pas de savoir si c'est possible, mais plutôt de savoir si nous sommes prêts à investir l'énergie requise et à faire les choix qui permettent d'agir autrement. R-2-179 F

Pour faire autrement, il faut changer des façons de voir et de faire, il faut aussi changer les conditions qui tendent à maintenir les façons de faire actuelles et créer celles qui facilitent les changements souhaités. R-2-180 C

Porter attention à ces conditions, c'est accroître notre capacité collective et se donner le pouvoir d'agir autrement. R-2-181 F

Il nous apparaît que les leviers pour mettre en place les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une initiative ministérielle du type de la Stratégie sont, en très grande majorité, sous le contrôle des politiciens, des fonctionnaires, des administrateurs et des professionnels de l'éducation. R-2-182 F

Une mesure gouvernementale comportant plusieurs ingrédients actuels de la Stratégie, mais accompagnée de modifications substantielles à ses objectifs, ses mécanismes et ses conditions de déploiement, présenterait le potentiel d'accroître significativement la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés, et ce, sur tous les plans (instruction, socialisation, qualification). R-2-183 C

Conception de juste cause :

14. Prospectives

L'équipe d'évaluation confirme l'importance et la pertinence de maintenir une stratégie ministérielle visant à contrecarrer les effets délétères de la pauvreté sur la réussite scolaire ; une stratégie visant à soutenir les écoles pour leur permettre de répondre plus efficacement aux besoins des élèves vivant dans des conditions qui entravent leurs capacités à profiter de l'offre scolaire. R-2-184 C

Trois grands éléments devraient être maintenus : la promotion de la démarche rigoureuse pour guider le déploiement de nouvelles pratiques ; la promotion du changement de pratiques basé sur une mobilisation collective des acteurs de l'école et l'évaluation de sa mise en œuvre et de ses effets. R-2-185 C

La démarche SIAA fait appel à des opérations que nous continuons à croire gagnantes pour le développement et la consolidation de pratiques (éducatives et organisationnelles) pertinentes, significatives, efficaces et durables. R-2-186 F

Nous retenons les actions de :

- Analyser des données fiables sur les forces et vulnérabilités du milieu.
- Partager et échanger en équipe sur les causes des problèmes ciblés et sur les moyens reconnus pour les enrayer ou les prévenir ; confronter les idées et les impressions personnelles avec les connaissances issues de la recherche ;
- Échanger et analyser en équipe sur l'efficacité des pratiques en cours et de l'organisation scolaire sur la réussite des élèves ;
- Choisir des moyens d'action connus ou reconnus pour leur efficacité (connaissances empiriques et scientifiques) ;
- Documenter et évaluer son action : documenter la mise en œuvre des interventions et évaluer les effets ;
- Ajuster l'action en fonction de l'évaluation. R-2-187 A

Notre conception de pratique efficace englobe non seulement les pratiques qui ont démontré, à répétition et sur la base d'évaluations très rigoureuses, leur capacité à produire les changements ou les apprentissages souhaités, mais aussi celles qui apparaissent prometteuses sur le plan scientifique. R-2-188 F

Par prometteuse, nous entendons une pratique qui, sans rencontrer tous les critères d'une pratique efficace, repose néanmoins sur des assises théoriques solides et pour laquelle il existe certaines preuves empiriques de son efficacité. R-2-189 F

Pour induire des changements significatifs et durables dans les écoles, les membres du personnel, les enseignants, en premier lieu, doivent se retrouver au centre du processus de changement de pratiques. R-2-190 A

L'effet doit avoir du sens, être significatif aux yeux de ceux et celles de qui on l'exige.

R-2-191 F

Donner un sens à l'effort passe par la participation à des activités d'échange et de partage qui permettront de développer progressivement une vision commune, non seulement sur la destination à atteindre collectivement, mais aussi sur le chemin à emprunter. R-2-192 C

Le processus de mobilisation aura beau être des plus exemplaires, il n'aura que peu d'impact si l'exercice ne conduit pas à répondre aux besoins spécifiques des élèves sur la base des pratiques les plus efficaces. En ce sens la mobilisation de personnel et de la communauté éducative est une condition nécessaire, mais non suffisante. R-2-193 F

L'évaluation doit se trouver au cœur de toute démarche de développement ou d'intervention rigoureuse ; elle est nécessaire pour vérifier l'atteinte des résultats, pour comprendre ce qui fonctionne et identifier les améliorations. R-2-194 C

Nous proposons de réviser à la baisse le nombre et la nature des objectifs à atteindre. R-2-195 A

Une stratégie efficace pour régler un problème complexe ne saurait être simple. Cependant, si la Stratégie est trop complexe, c'est sa mise en œuvre qui devient problématique. R-2-196 **F**

Un plan d'action qui contient trop d'objectifs a peu de chance de se réaliser ou de jouer son rôle structurant. R-2-197 **C**

Vouloir améliorer le potentiel éducatif les écoles (le climat scolaire, le partenariat école-familles-communauté, etc.) et toutes les facettes de la réussite d'élèves (instruction, socialisation et qualification) traduit une compréhension globale et systémique de la qualité de l'expérience scolaire des élèves. R-2-198 **F**

Cependant, attendre simultanément des changements sur tous les fronts multiplie le nombre d'objectifs à atteindre et complexifie le déroulement d'autres opérations cruciales et prioritaires, notamment l'analyse de situation et le développement d'expertise pour mettre en œuvre des actions nouvelles. R-2-199 **C**

Laisser aux écoles le soin de construire elles-mêmes ces cadres d'analyse et de les adapter à une multitude de finalités (p.ex. un modèle explicatif du décrochage scolaire est différent du modèle explicatif de la motivation scolaire, du développement des compétences en lecture ou des problèmes de consommation de drogues) représente une commande dont on peut questionner le réalisme. R-2-200 **R**

Cette simplification aura aussi des répercussions sur le changement de pratiques. Il y a une limite au nombre d'innovations et d'apprentissages qui peuvent se réaliser et être soutenus simultanément au sein d'une organisation. R-2-201 **C**


En restreignant le nombre d'objectifs et en limitant le champ des changements attendus, il sera plus facile de rassembler un corpus de connaissances et d'outils sur les moyens d'action reconnus efficaces ou prometteurs par la communauté scientifique ; de créer une mobilisation et un réseau de partage autour du développement d'expertise et d'utilisation des connaissances. R-2-202 **C**


Pour engager un tel resserrement, deux conditions s'imposent. La première est que les écoles soient invitées à inclure en priorité l'atteinte des objectifs nationaux dans leur planification [...]. La seconde condition a trait à la pertinence des objectifs [...] la pertinence des objectifs devrait être largement partagée par les écoles et leur personnel ainsi que par les commissions scolaires et la population dans son ensemble. R-2-203 **C**


L'autonomie sur les choix des moyens, sur le comment atteindre localement les objectifs nationaux devrait demeurer encadrée d'un principe clair cependant : que les moyens choisis reposent sur des connaissances issues de la recherche qui attestent de leur potentiel à générer les effets attendus. R-2-204 **C**


Fixer des objectifs signifiants sera rassurant et mobilisateur. R-2-205 **A**


Cet appel à circonscrire les objectifs de la Stratégie aux apprentissages et à l'engagement scolaires des élèves ne doit en aucune façon être compris comme une volonté de réduire la notion de réussite scolaire à la dimension d'instruction ou comme une non-reconnaissance de la dimension écosystémique du problème de décrochage. R-2-206 **F**


Nous sommes parmi les premiers à reconnaître l'importance des environnements sociaux et éducatifs dans le parcours scolaire des élèves (c.-à-d. l'école, la classe, la relation maître-élève ; la famille ; le groupe de pairs ; la communauté) R-2-207 


Ce que nous affirmons sur la base des connaissances scientifiques, c'est que, pour réduire le décrochage scolaire de manière significative, il est impératif de travailler à améliorer les compétences en littératie et en numératie et d'accroître l'engagement scolaire des élèves et ce, dès le début de la scolarisation. R-2-208 


De plus, il est important de cibler les actions sur les déterminants de la réussite sur lesquels les écoles ont une emprise, une influence directe. R-2-209 


Les objectifs nationaux généraux devront donner lieu à des objectifs plus spécifiques, plus opérationnels. R-2-210 


Ceci est important [...] pour structurer et encadrer la mobilisation et l'action dans les commissions scolaires et les écoles. R-2-211 


Nous ne croyons pas que les objectifs devraient être uniformisés à toutes les écoles et donc définis par le Ministère. [...] Le personnel scolaire sera le mieux placé pour décider, par exemple, quels sont les élèves qui ont le plus de besoins en fonction de cet objectif, lesquels sont les plus susceptibles de bénéficier de leurs actions, ou auprès desquels il est plus facile de se mobiliser, d'intervenir. R-2-212 


Le facteur le plus important est que l'objectif spécifique précise un ou des critères mesurables qui serviront à évaluer s'il y a eu changement ou non. R-2-213 

La fonction administrative de reddition de comptes a pris le pas sur la fonction mobilisatrice des planifications et celle de structuration de l'action. R-2-214 

En proposant d'enlever au processus de la planification le poids de la reddition de comptes, nous cherchons à réduire la lourdeur associée à la planification et à réduire la perte de temps et de ressources accordés à la formalisation de moyens d'action qui ne verront jamais le jour, le tout au profit d'une plus grande implication du personnel scolaire dans le choix et le déploiement structuré des innovations ou des actions efficaces en cours à consolider. R-2-215 

L'accompagnement et le soutien à l'apprentissage de nouvelles compétences nécessitent l'établissement d'un climat et d'un lien de confiance. R-2-216 

Demander aux agents de soutien proximaux aux écoles d'assumer également des responsabilités liées à la reddition de comptes et au contrôle (p. ex. se charger de la passation de questionnaires d'enquête ou de vérification des activités liées à la Stratégie) risque de nuire à l'établissement de ce lien de confiance. R-2-217 

Une manière de concilier planification et mobilisation est certainement d'associer les fonctions de planification à une démarche collective d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action. R-2-218 

Ceci se traduit par le développement d'une vision commune en amenant les membres du personnel à réfléchir et à échanger sur le sens et la valeur accordée à la démarche de la Stratégie,

sur l'efficacité des pratiques en cours en lien avec les objectifs de la SIA, sur la pertinence de maintenir certaines pratiques ou d'en expérimenter de nouvelles, sur le choix des pratiques à expérimenter, sur leur mise en œuvre et leur évaluation collective. R-2-219 ☐

Cet exercice de réflexion et d'action devrait se traduire par une volonté d'améliorer ou de changer certaines pratiques, et ce, de manière encore plus prononcée s'il s'accompagne d'un soutien critique. R-2-220 ☐

Soutenir l'enseignant dans les tâches qui lui incombent et mettre en branle les conditions pour que son travail lui paraisse davantage satisfaisant et signifiant se situe au cœur de ce qu'il y a à établir. R-2-221 ☐

La fonction structurante du processus de planification renvoie à l'effort de réfléchir, avant de passer à l'action, aux différents paramètres qui donnent à l'activité éducative son potentiel de changement et d'apprentissage. R-2-222 ☐

Conception de juste cause :

15. Les conditions pour une mise en œuvre réussie

La précipitation qui a caractérisé la mise en œuvre de la première année de la SIAA a eu des répercussions négatives sur plusieurs années. [...] Le manque de préparation s'est traduit par des compréhensions variées de la Stratégie qui ont conduit à des actions non conformes ; par un manque d'outils pour aider les écoles à réaliser leur portrait et leur analyse de la situation ; par un manque d'outils et de formations pour aider les responsables des directions régionales et des commissions scolaires à jouer leur rôle de soutien ; par un flou persistant sur les «pratiques efficaces» qu'il s'agissait de mettre en œuvre. R-2-223 ☐

Toute cette pression est malheureusement fort peu compatible avec la nécessité de prendre le temps de réfléchir, de planifier et de mettre en place les différentes conditions nécessaires à la mise en œuvre d'entreprises complexes comme la SIAA R-2-224 ☐

Si nous n'avions eu crainte que cela ne soit considéré qu'utopie par les gens de terrain, nous aurions recommandé au Ministère, aux commissions scolaires et aux écoles de suspendre la Stratégie quelques mois, peut-être un an, le temps de permettre à chacun de reprendre son souffle, d'examiner les conditions de réussite et les entraves à la réalisation de leurs rôles et responsabilités et d'y travailler. R-2-225 ☐

Huit grandes conditions ont émergé de notre évaluation. Elles ont toutes affecté de manière importante la capacité des écoles à s'engager avec succès dans les différentes étapes de la démarche SIAA, à mobiliser leur personnel ou à implanter des actions efficaces pour améliorer les apprentissages des élèves. R-2-226 ☐

La première et la plus importante de ces conditions concerne la nature et l'intensité du soutien aux écoles en matière de développement professionnel ciblé pour agir autrement.

R-2-227 ☐

Par soutien nous entendons non seulement la diffusion d'informations, mais également la présence d'un accompagnement qui s'inscrit à l'intérieur d'un processus de développement professionnel continu. R-2-228 C

Il y a eu un manque important de soutien à l'égard des opérations les plus novatrices de la Stratégie. [...] Ce soutien n'était pas lié à la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles et à l'atteinte des objectifs nationaux. [...] Les changements dans les pratiques scolaires ont été plus apparents lorsque le soutien offert dépassait la diffusion d'informations et prenait la forme de formations et de supervisions. R-2-229 R

Si le questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles (QES) est l'aspect formel, des planifications ont pris autant de place, c'est entre autres parce qu'un accompagnement de qualité y a été associé. A contrario, les autres domaines qui auraient mérité pareil traitement n'ont pas bénéficié du même soutien. R-2-230 R

Les écoles n'ont pas les conditions (le temps, les ressources, l'expertise) pour développer seules les savoirs, savoir-faire et savoir-être ou encore le matériel nécessaire pour soutenir l'adoption des pratiques les plus efficaces pour améliorer la réussite des élèves de milieux défavorisés. R-2-231 R

L'argent, les directives, les énoncés de principes et les encouragements sont certainement des leviers importants. Mais à défaut d'être convaincu de devoir faire autrement, à défaut d'être accompagné dans l'amélioration des pratiques, d'être guidé et supervisé dans l'apprentissage de nouvelles façons de faire et l'application de meilleures pratiques, à défaut de se retrouver seul avec l'inconfort, l'incertitude et le sentiment d'incompétence qui précèdent parfois l'établissement de nouvelles compétences, le statu quo apparaît encore souvent la meilleure stratégie. R-2-232 R, C

L'évaluation de la Stratégie nous mène à conclure qu'il ne suffit pas d'indiquer aux autres où aller en leur donnant les ressources financières pour prendre la route. Ceci était nécessaire, mais insuffisant lorsque ceux à qui l'on s'adresse ne connaissent ni le chemin ni les véhicules les mieux adaptés pour le parcourir. R-2-233 C

Pour soutenir le changement de pratiques dans les écoles et dans les classes, le Ministère et les commissions scolaires doivent développer leur capacité à accompagner les écoles et leurs enseignants dans les apprentissages et le développement des compétences nécessaires pour atteindre les objectifs de la Stratégie. R-2-234 C

Un nombre non négligeable de commissions scolaires ont tardé à assumer leurs responsabilités à cet égard, quand elles ne les ont tout simplement pas repoussées derrière leurs multiples priorités. R-2-235 R

C'est plutôt la capacité même du système (ministère, commissions scolaires) à offrir le soutien souhaité qui nous apparaît en cause : à notre avis, la masse critique de personnes au sein des commissions scolaires et du Ministère possédant les expertises et les outils nécessaires est actuellement insuffisante pour aider les écoles à progresser avec succès à travers les différentes étapes de la Stratégie et à tirer pleinement profit de cette démarche. R-2-236 R

Seule une démarche rigoureuse et reposant sur une mobilisation élargie des acteurs, permettra, à terme, d'accroître la réussite scolaire des élèves particulièrement ceux de milieux défavorisés. R-2-237 **C**

Par utilisation des connaissances issues de la recherche, nous entendons le fait de faire des choix, de prendre des décisions ou de guider son action sur la base de connaissances produites par des études qualitatives ou quantitatives de grande qualité qui satisfont les critères de validité scientifiques ou encore sur la base des recensions d'écrits systématiques qui mettent en évidence les résultats de ces études. R-2-238 **F**

La culture et les habitudes d'utilisation des connaissances issues de la recherche sont encore peu développées dans le domaine de l'éducation. R-2-239 **R**

Les résultats d'évaluation de la Stratégie montrent que les intervenants scolaires continuent à privilégier le sens commun et l'analyse pragmatique plutôt que les informations scientifiques. R-2-240 **R**

Des attitudes plus ou moins favorables à l'endroit des connaissances scientifiques (c.-à-d. croyance que ces informations sont plus ou moins valables ou utiles), des compétences insuffisamment développées dans la formation universitaire pour être en mesure de les apprécier (c.-à-d. pouvoir distinguer la qualité des informations et leurs sources), un accès limité à ces informations et, dans des formats peu propices à leur transfert dans la pratique, des institutions qui valorisent peu ces activités ou qui ne fournissent pas de conditions organisationnelles propices à cet égard, un faible intérêt de la part des chercheurs à investir dans le transfert de connaissances. . R-2-241 **R**


Mais de nombreux progrès sont à faire, notamment afin de s'assurer que ce sont les besoins des écoles et des enseignants qui sont au cœur des savoirs transférés et non les seuls produits issus des intérêts premiers des chercheurs. R-2-242 **C**


Pour accompagner plus efficacement les écoles, il apparaît indispensable que les personnes chargées de les soutenir bénéficient elles-mêmes d'une formation continue à l'égard de leurs rôles et responsabilités qu'elles aient accès et maîtrisent les connaissances et les outils permettant aux écoles de réaliser leur portrait et analyse de situation, de choisir et d'implanter les moyens d'action les plus efficaces pour atteindre les objectifs de la Stratégie et d'en évaluer les effets. R-2-243 **A**


Nous ne voyons actuellement aucune institution publique québécoise possédant l'ensemble des expertises et ressources pour jouer ce rôle. R-2-244 **R**


Si personne n'assume clairement le leadership de ce développement collectif d'expertises à l'endroit du développement professionnel dans les écoles, rien ne changera véritablement ou durablement ; les écoles continueront à privilégier le statu quo dans leurs pratiques. R-2-245 **C**


Cette responsabilité devrait relever du Ministère qui, sans nécessairement, prendre à sa charge le développement et le transfert des contenus et matériels nécessaires au développement


professionnel dans les écoles SIAA, assumerait un rôle de catalyseur, de liant et de régulateur entre les différents partenaires pouvant assumer ces responsabilités. R-2-246 


La solution à court et moyen termes est de rassembler les différentes forces en présence au Québec et, plus spécifiquement, d'inviter le milieu universitaire et collégial à contribuer formellement à cet effort collectif pour développer une capacité de soutien efficace et durable. R-2-247 


De nombreuses collaborations existent entre chercheurs universitaires et milieux de pratique au Québec ; celles-ci se font au gré des rencontres, de la vision des leaders locaux et universitaires, des intérêts des chercheurs, etc. [...]. Mais, elles sont éclatées et visent un développement de connaissances dans plusieurs directions qui ne sont pas nécessairement en lien avec les besoins prioritaires d'une mesure comme la SIAA. R-2-248 


Pour accroître la capacité de soutien aux écoles, nous croyons nécessaire de mobiliser une masse critique de forces présentes dans le réseau supérieur de l'éducation et la joindre à celles du ministère et des commissions scolaires. Cette mobilisation permettrait de créer la synergie propice à l'accroissement de l'expertise ciblée en fonction des besoins des écoles et des élèves de milieux défavorisés et à l'utilisation plus systématique des connaissances issues de la recherche. R-2-249 


Nous suggérons que le Ministère examine la possibilité de fonder un institut de recherche et de développement en éducation. R-2-250 

Il relèverait d'une cogestion entre les milieux de pratique et le milieu universitaire. Cet institut serait voué au développement de savoirs et savoir-faire ciblés par les milieux scolaires pour les aider à mieux répondre aux besoins de leurs élèves et soutenir le développement professionnel. R-2-251 

L'institut aurait aussi pour fonction de transférer les connaissances issues de la recherche aux milieux, d'expérimenter et de valider les stratégies et mécanismes les plus efficaces à cet égard (les processus de mobilisation, d'analyse réflexive collective). Cet institut pourrait prioriser une programmation en lien avec les besoins des élèves et des écoles en milieux défavorisés. R-2-252 

(Nous suggérons) que le Ministère finance un programme de recherche-action sur le développement et la validation d'outils et de programmes d'intervention en lien avec les besoins de la Stratégie. R-2-253 

Afin d'assurer la validité écologique de ces connaissances, soit leur pertinence auprès de milieux et leur efficacité à répondre aux besoins des élèves dans les conditions réelles d'application, ces recherches devraient être collaboratives (participation active des enseignants, des écoles ou des commissions scolaires). R-2-254 

Il conviendrait d'améliorer la formation des futurs enseignants, professionnels et gestionnaires de l'éducation à l'endroit des compétences exigées par la mise en place de processus aussi rigoureux que ceux exigés par la Stratégie. R-2-255 

Une révision de la hausse des critères de sélection (de réussite) des étudiants admis à ces programmes devrait être fortement examinée (tant pour les futurs enseignants que les directions d'école). R-2-256 ☐

(Nous suggérons) que le Ministère invite les universités à bonifier leurs programmes de formation particulièrement aux cycles supérieurs à l'endroit des connaissances et savoir-faire spécifiques R-2-257 ☐ pour améliorer la réussite scolaire en milieux défavorisés ainsi que les attitudes et les compétences qui favoriseront une utilisation continue des connaissances issues de la recherche. R-2-258 ☐

Ce processus (l'analyse réflexive collective) doit amener les membres de l'équipe-école à réfléchir sur les impacts de la pauvreté sur la vie des élèves et la vie à l'école, sur les conceptions et attitudes à l'égard de la pauvreté sur les impacts de ces attitudes sur leurs pratiques. L'analyse réflexive devrait aussi porter sur les impacts de leurs pratiques actuelles sur la réussite des élèves. R-2-259 ☐

Mettre en place les conditions pour s'assurer d'une participation de l'ensemble des enseignants et éviter de circonscrire cette étape à l'équipe de direction et ses proches collaborateurs. R-2-260 ☐

Les écoles n'ont ni le temps ni les expertises pour développer des stratégies, mécanismes ou outils conviviaux et valides, pour leur permettre de recueillir rapidement auprès des élèves, des membres du personnel et des membres de la communauté, les informations nécessaires pour, minimalement situer les niveaux de compétence des élèves en lecture, en mathématiques et la qualité de leur engagement scolaire, identifier les élèves qui éprouvent des difficultés sur ces plans, mesurer la progression de ces indicateurs . R-2-261 ☐

À la capacité de recueillir l'information pertinente pour guider son action, doit s'accompagner celle de savoir l'interpréter et l'analyser. R-2-262 ☐

En recentrant la Stratégie sur quelques objectifs, il est possible de simplifier l'opération, d'articuler et d'illustrer un modèle explicatif qui aidera les écoles à interpréter et à utiliser les données recueillies, à faire des liens entre les différentes dimensions de leur portrait de situation, à faire ressortir autant les forces que les vulnérabilités et les besoins de milieu et des élèves. R-2-263 ☐

Les moyens d'action retenus dans le cadre du processus de planification SIAA doivent prioritairement permettre d'atteindre les objectifs nationaux et être choisis sur la base de leur efficacité connue à ce faire. R-2-264 ☐ A, C

La reconnaissance de cette efficacité devrait s'établir sur la base de la qualité de la justification (c.-à-d. l'argumentation, les connaissances invoquées qui permettent de prétendre que telle action produira tel résultat) ainsi que sur les évidences, les preuves emphatiques de son efficacité. R-2-265 ☐

(Nous suggérons) que le Ministère en collaboration avec les commissions scolaires et en partenariat avec différents experts du domaine, établisse au profit des écoles un tri des connaissances sur les pratiques efficaces pour atteindre les objectifs nationaux de la Stratégie. R-2-266 ☐

(Nous suggérons) que le Ministère et les commissions scolaires forment un partenariat avec différents organismes universitaires et non universitaires actifs dans le transfert des connaissances, afin de soutenir un programme de développement accéléré de matériel d'intervention et de formation sur les pratiques le plus efficaces pour atteindre les objectifs de la Stratégie. R-2-267 A

(Nous suggérons) que le Ministère favorise la mise en place de mécanismes de communication permettant d'assurer une compréhension commune adéquate et étendue des fondements et objectifs de la Stratégie. R-2-268 A

Les variations dans les compréhensions de la stratégie et dans l'attribution des rôles et responsabilités ont nui à la mise en œuvre. [...] Les efforts de *traduction* et de *simplification*, opérés par les multiples agents intermédiaires entre la CIDM et l'équipe-école ont souvent conduit à la transmission d'une information partielle, parfois distordue. R-2-269 R

Se doter de moyens pour que l'information parvienne intégralement et rapidement au plus grand nombre possible d'acteurs est certainement un pas dans la bonne direction, mais cela n'est pas suffisant. R-2-270 C

Il est important de vérifier minimalement ce que les acteurs ont compris du message et d'apporter les correctifs si nécessaires. R-2-271 A

Une approche concordante avec notre position sur l'analyse réflexive serait de privilégier l'animation de groupes de discussion où les participants seraient invités à partager leurs compréhensions respectives puis à échanger sur les différences de point de vue. R-2-272 A

Une personne responsable du soutien SIAA pourrait utiliser le contenu des discussions pour renforcer ou recadrer le cas échéant, les interprétations ou les compréhensions. R-2-273 A

Aux principaux encadrements et référentiels en vigueur dans les écoles se greffent une panoplie de mesures, plans d'action et stratégies qui visent à renforcer la capacité de l'école à remplir sa mission. [...] la façon dont elles atterrissent dans les écoles mène la plupart du temps à une gestion en « silo » de ces mesures appréhendées de manière additive et non intégrée. [...] La capacité « à faire » des directions a une limite et, à bien des égards, la coupe est pleine. R-2-274 R

S'attaquer au manque d'intégration des dossiers et mandats éducatifs que l'on demande aux écoles de gérer apparaît une condition de succès importante pour la mise en œuvre locale de la Stratégie. R-2-275 C

Ce leadership affirmé et répété de la haute direction (régionale ou de la commission scolaire) à l'égard de la Stratégie donne un signal clair à l'ensemble des écoles et membres du personnel sur les véritables priorités au sein des commissions scolaires. R-2-276 C

Le manque d'intérêt à s'engager dans une démarche exigeante et à mobiliser temps et ressources humaines pour soutenir peu d'écoles recevant relativement peu d'argent supplémentaire, se comprend un peu plus aisément dans ces situations et risque de perdurer sans modification. R-2-277 R

Il conviendrait de moduler les attentes de soutien/ pilotage en fonction du nombre d'écoles SIAA sur le territoire et de se monter plus exigeant lorsqu'une masse importante d'élèves et d'écoles est touchée. R-2-278 C

Les directions d'écoles ont été nombreuses à porter la Stratégie dans leur école, mais elles ont eu tendance à la porter seules ou avec l'aide de quelques membres du personnel, proches collaborateurs. R-2-279 R

L'organisation classique de l'école secondaire est passablement hiérarchique et les directions ne sont pas invitées à revoir cette structure dans le cadre des autres mandats qui leur incombent. R-2-280 R

La quantité de dossiers à mener en parallèle n'est pas sans affecter la capacité de gestion d'une démarche aussi complexe que la Stratégie. R-2-281 R

Les directions d'école devraient bénéficier d'un accompagnement personnalisé et soutenu (supervision professionnelle) pour les aider à apprendre à adopter un mode de gestion favorisant l'engagement du plus grand nombre. R-2-282 C

Une piste privilégiée [...] consiste à gérer le changement et la mobilisation du personnel en engageant celui-ci dans une démarche collective d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action. R-2-283 C

Des aménagements dans l'horaire et l'organisation du travail apparaissent essentiels, surtout dans les grandes écoles, pour permettre aux membres du personnel de s'engager dans un processus de mobilisation collective ; pour soutenir l'appropriation, en équipe, de nouvelles pratiques ; et plus largement, pour que la Stratégie soit portée non pas par quelques individus, mais par la communauté éducative qu'est l'école. R-2-284 A

La structure organisationnelle actuellement dominante à l'école secondaire ne permet pas de bien répondre aux besoins des élèves, particulièrement sur le plan de l'établissement d'une relation pédagogique de qualité. [...] Cette même organisation, souvent départementalisée en fonction des disciplines, ne favorise pas le travail en équipe et le développement professionnel. R-2-285 R

Les programmes d'intervention de type universel qui ont démontré leur efficacité à réduire le décrochage scolaire et à accroître la réussite se caractérisent justement par des modifications apportées à l'organisation scolaire pour faciliter le travail en équipe et le développement professionnel continu, pour faciliter l'établissement de relations maître-élève positives et le suivi des élèves en difficulté, pour faciliter la collaboration avec les familles. R-2-286 A

Nous n'aurons d'autres choix que d'entreprendre, collectivement, un examen critique des fondements de la structure et du fonctionnement organisationnels de nos écoles secondaires, comprendre en quoi ils encouragent le maintien des pratiques actuelles et identifier les modifications structurelles à entreprendre. R-2-287 C

Anonymat, supervision moins étroite des élèves, climat scolaire moins positif, bref, plus l'école est grande, plus il est difficile d'implanter et de maintenir un environnement socioéducatif de

qualité ou un développement professionnel généralisé. [...] La taille des écoles affecterait particulièrement la réussite des élèves de milieux défavorisés. R-2-288 R

Certaines écoles évoluent dans un contexte organisationnel (p.ex. changements de direction à répétition, conflits entre les membres du personnel, changement drastique dans le corpus d'élèves, etc.) tel que leur demander de s'engager à court terme dans la démarche SIAA est non seulement peu réaliste et peu productif, mais pourrait contribuer à détourner l'attention des problèmes plus urgents à régler. R-2-289 R

En attendant de mieux cerner ces conditions, il convient de faire preuve de sensibilité et de réalisme auprès de certains milieux qui ne sont pas prêts à répondre aux exigences de la SIAA et de les soutenir pour qu'ils le deviennent. R-2-290 C

15.1 L'utilisation des ressources

Il arrive que certains milieux utilisent de manière plus ou moins conforme les ressources allouées dans le cadre de la Stratégie ou que d'autres se montrent résistants devant le soutien offert pour engager les changements souhaités. R-2-291 R

Le savant couplage de deux moteurs de changements, la mobilisation des acteurs de la base et une pression externe à ne pas perdre de vue les objectifs, s'impose de plus en plus comme une condition gagnante au changement de pratique à large échelle. R-2-292 C Un resserrement des contraintes et de la pression externe n'aura d'effet positif que s'il s'accompagne d'un investissement majeur et soutenu dans l'aide apportée aux acteurs pour mettre en œuvre la Stratégie. R-2-293 C

La mise en place de nouveaux mécanismes de reddition de comptes doit obligatoirement s'accompagner d'une amélioration du soutien offert. R-2-294 C

Soutien et pression vont de pair pour assurer des changements durables, mais la priorité de gestion se doit d'aller au soutien. R-2-295 F

15.2 Reddition de comptes

(nous suggérons) que les commissions scolaires se dotent de mécanismes de reddition de comptes centrés sur le soutien reçu par les écoles, la progression dans l'atteinte des objectifs nationaux et les activités réalisées pour atteindre ces objectifs. R-2-296 A

Un danger guette l'efficacité de cette opération si l'on ne prend garde à séparer les fonctions de soutien des fonctions de reddition de comptes chez les personnes responsables d'accompagner directement les écoles. R-2-297 C

(nous suggérons) que le Ministère, en collaboration avec les commissions scolaires et les autres acteurs du réseau, identifie les mesures légitimes et cohérentes pour aider à redresser des

situations problématiques à l'égard de la mise en œuvre de la Stratégie et la poursuite de ses objectifs. R-2-298 C

Identifier les conséquences qu'encourt un milieu qui refuse, activement ou passivement de se conformer aux exigences de la Stratégie. [...] de la même manière qu'il est inefficace de suspendre et d'envoyer à la maison un élève non motivé qui fait l'école buissonnière, ces mesures seront peu utiles si les conséquences d'une utilisation non conforme ne sont pas reliées à une restriction d'accès à ces ressources. Ces conséquences pourraient aller des plus légères aux plus sévères. R-2-299 A

15.3 La mobilité du personnel

Travailler à mettre en place les conditions que nous venons d'énoncer sans tenir compte de cette mobilité risque de conduire à de profondes déceptions au moment établir le prochain bilan de la Stratégie. R-2-300 C

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD G.Y., et coll. (1974). *Connaissances des principaux modèles théoriques d'éducation*. Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- ANGENOT P. (1984). *La formation fondamentale préliminaire pour l'analyse d'un discours*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- ANGENOT, P. (1989). *La recherche qualitative : enjeux discursifs*. Acte du colloque. UQAT : La pratique de la recherche qualitative : un plaisir ?
- ANGENOT, P. (1996). « Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire », *L'école alternative: un projet d'avenir*, Laval : Éditions Beauchemin, p. 109-116.
- ARCHAMBAULT, Isabelle. *L'engagement scolaire des Garçons et des Filles : Une Analyse comparative des Résultats de Recherches empiriques*, sans date.
- BABY Antoine. (2002). « Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec. » *Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec*.
- BERTRAND, Yves, et Paul Valois. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BERTRAND, Yves, et Paul Valois. (1992). *École et sociétés*. Laval : Agence d'arc.
- BILODEAU, Angèle, Jean Bélanger, et orientations et évaluation Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Secteur planification. *L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire*. Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- BISAILLON, Robert. (1992). « La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée. » *Pour favoriser la réussite scolaire*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires ; Centrale de l'enseignement du Québec, Ste-Foy Centrale de l'enseignement du Québec; Montréal : Éditions Saint-Martin.
- BLOOM S. B, J.T. Madaus. et G.F. Hasting. (1981). *Evaluation to improve learning*. États-Unis: McGraw-Hill Inc.

- BOUCHARD Pierrette, St-Arnaud Jean-Claude. (2005). « Les succès scolaires des filles : deux lectures contradictoires. » *ACELF XXXIII*, n°. 1.
- Centrale des syndicats du Québec. (2002). *La réussite ne se décrète pas : mémoire présenté à la Commission parlementaire portant sur le projet de loi no 124 proposant des modifications à la Loi sur l'instruction publique*. [Québec [Province]] : CSQ.
- Centrale des enseignants du Québec. (1991). « *Donner à l'école les moyens de la réussite. Avis au ministre de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire.* »
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2002). *Étude sur les outils facilitant la réussite scolaire : rapport final présenté au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]*. [S. l. : s. n.].
- CHARLOT Bernard. (1997). *Du rapport au savoir Éléments pour une théorie*. Paris. Atropos.
- CHENARD, P. et C. Fortier. (2005). « La réussite scolaire, évolution d'un concept », *L'annuaire du Québec 2005*. Montréal : Fides. p. 341-348.
- CHERKAoui, Mohamed. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHOUINARD, Roch. *Caractéristiques motivationnelles des Garçons du secondaire en difficulté D'apprentissage ou en Trouble de La Conduite*, sans date.
- . *Les Devoirs, Corvée inutile ou Élément essentiel de La Réussite scolaire ?* Sans date.
- COLIN, Robinson. (2004). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, et Organisation de coopération et de développement économiques. *Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). « Des conditions pour faire avancer l'école, » Bibliothèque nationale du Québec.
- . 1993. « Le défi d'une réussite de qualité Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. » Les publications du Québec.
- . 2006. « Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. » Conseil supérieur de l'éducation, 2006. Bibliothèque nationale du Québec.
- . 2001. « Projet de politique d'évaluation des apprentissages Commentaires du Conseil supérieur de l'éducation ».
- CORBO, Claude. (2000). *Repenser l'école, une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Pum corpus.
- CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Sans date.

- CRIRES-FECS. (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire*. Montréal : Albert Éditions coopératives Albert St-Martin.
- DE KETELE, Jean-Marie. (1985). *Docimologie*. 2 éd. Paris : CABAY.
- DE BLOIS, Lucie, et Denyse Lamothe. (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- D'HAINAUT, Louis. (1985). *Des fins aux objectifs*. Quatrième édition. Paris : Fernand Nathan.
- DION, C, N, Trépanier. « *Pour favoriser la réussite éducative. L'analyse ergonomique de l'activité d'apprentissage ?* » *La prévention de l'échec scolaire, une notion à redéfinir*, n°. 7. Recherches, enseignement, éducation et formation en espaces francophones [sans date].
- DONTIGNY, Diane, Julie-Madeleine Roy. (2007). *Motivation, soutien et évaluation*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DUBOIS, Jean. (1973). *Dictionnaire de Langue*. Paris : Larousse
- FEYFANT, Annie.(2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de Veille de l'IFÉ Revue de littérature de recherche* Février 2014 Observatoire de la Réussite éducative Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon
- FIELD, Simon, Malgorzata Kuczera, et Beatriz Pont. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- FINN, Jeremy D. (1989). *Withdrawing from School*. *Review of Educational Research*, v59 n2 p117-42
- FOUCAULT, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- DE LA GARANDERIE, A.et G Cattan. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris, France : Bayard Éditions.
- GAUTHIER, Clermont. (1986). *Une éducation juste ou juste une éducation ?* Victoriaville, Québec : Éditions NHP.
- GAUTHIER, Clermont, M'hammed Mellouki, Denis Simard, Steve Bissonnette Mario Richard. (2004). « *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Une revue de littérature. » Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- GLASSER, William. (1998). *Une école pour réussir*, Montréal : Éditions Logiques,
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. « *Chacun ses devoirs*. » Gouvernement du Québec, (1992). Deuxième trimestre 1992 Bibliothèque nationale du Québec.
- GREIMAS, A-J. (1966). *Sémantique structurale*, Paris : Gallimard.
- GRIZE, J.-B. (1974). *Argumentation, schématisation et logique naturelle*, dans *Recherche sur le discours et l'argumentation*, numéro spécial de *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XII, no 32. Genève : Librairie Droz pp.183-190

- HARRIS, Zellig S., Françoise Dubois-Charlier *Langages* No. 13, ANALYSE DU DISCOURS (MARS 1969), pp. 8-45
- HUSEN, T. (1987) «Policy Impact of IEA Research», *Comparative Education Review*, 312, 29-46
- JACQUES, André.(2006). *Éduquer à la motivation : cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- JANOSZ, Michel. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents, Perspectives nord-américaines. » *Enjeux*, n°. 122 p. 105.
- JANOSZ, M., Bélanger, J., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L.& Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal. Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- KHALIFA, Madeleine. (2008). *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*. Paris : Harmattan.
- KONÉ Aminata Siéta. (2007). *L'influence de trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal*. Montréal. Québec : UQAM,
- LAFERRIÈRE, Thérèse et coll. (2011). « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historico culturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES1. » *Éducation et francophonie* XXXIX p.156.
- LAPOINTE, Claire. (2011). « Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. » *Éducation et francophonie* XXXIX, n°. 1 p. 1 -7.
- LEBOCEY, Marie, (2010) *Un dispositif récent : la réussite éducative », La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (n° 80-81), p. 81-88.
- LEGAULT, Georges.A., France Jutras, et Marie-Paule Desaulniers. (2002). « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? *Éducation et francophonie* XXX p.26-44.
- LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3 éd. Montréal : Guérin,
- LELIÈVRE, Claude. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire? : Une question trop souvent éludée*. Paris : Retz.
- LIEURY, Alain, Fenouillet Fabien. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. 2 éd. Psychologie cognitive. Paris : Dunod.
- MAHEUX, Jean-François. (2011). "Une vision du monde... pour l'enseignement." *La vie pédagogique*, n°. 159.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours Problèmes et perspectives*. Paris : Classiques Hachette.
- . 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris, France : Hachette.

- MARCIL-DENAULT, Eveline. (2008). «Psychologie de la motivation : un champ de recherche vivant et passionnant.» *Psychologie Québec* 25, n°. 5 p. 26-29.
- MARSOLAIS, Arthur. (1987) *Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation*. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.
- MARTINEAU, Stéphane, Denis Simard, et Clermont Gauthier. (2001). "Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques." *Recherches qualitatives* 22 p. 3-32.
- MARTINEZ, Jean-Paul, Gérald Boutin, Lise Bessette et Yves Montaya. (2008). *La prévention de l'échec scolaire une notion à redéfinir*. Presses de l'Université du Québec. Recherches, enseignement, éducation et formation en espaces francophones 7. Québec.
- MATHIEU, Hélène. *La réussite scolaire : accompagnez votre enfant dans son parcours scolaire*. Paris : Solar.
- MONTEIL, Jean-Marc, et Pascal Huguet. (2002) *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble,
- NORMAND, Romuald. (2003). Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice. *Education et sociétés* 2003/2 (n° 12) p.73-89
- NORMAND, Romuald et Christian Maroy. (2013). L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats. *Revue française de pédagogie*, 184, 126-129.
- PAGÉ, Michel. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- PAQUETTE, Claude. (1975). «Commentaires Convergences et divergences. » *Gouvernement du Québec* Conseil supérieur de l'éducation p.61-66.
- . 1976. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Éditions N.H.P. Laval.
- PELLETIER, Denis. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle : 3e cycle primaire, 1er cycle secondaire*. Sainte-Foy : Québec.
- PÉRIER, Pierre. (2013). « Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? ». *Diversité*, n° 172, 2ème trimestre, p. 113-118.
- PERRENOUD, Philippe. 1995. *La fabrication de l'excellence*. 2 éd. Genève : Librairie Droz.
- PERRON, Michel. (2012). (conférence du 3^e colloque du Centre de transfert des recherches en éducation du Québec (CTREQ) avril
- PROST, Antoine. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? : Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans : de 1945 à 1990*. Paris : Presses universitaires de France.
- PURVES A. (1987) The evolution of the IEA : a memoir, *Comparative Education Review*, 311, 10-28.

- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation Analyse du discours pédagogique*, Paris : Presse universitaire de France
- REBOUL, Olivier. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France. Que sais-je? Paris : France.
- . 1980. *Langage et idéologie*. 1re éd. Paris, France : Presses universitaires de France.
- . 1984. *Le langage de l'éducation Analyse du discours pédagogique*. 1re éd. Paris, France : Presses universitaires de France.
- . 1999. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* 8 éd. Éducation et formation. Paris, France : Presses universitaires de France.
- REY, Françoise, et André Sirota. (2007). *Des clés pour réussir au collège et au lycée : témoignages et réflexions sur le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair*. Ramonville Saint-Agne : Éres.
- ROCHER, Guy. (1973). *Éducation et Révolution culturelle*, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- ROGERS, Rebecca (2011). *Critical discourse analysis in education*. (2e édition.) NewYork: Routledge Taylor & Francis group
- ROINÉ, Christophe. (2007). « La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'État. » *Congrès international AREF*, Strasbourg.
- . 2009, Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A, Thèse de doctorat, Université bordeaux 2
- ROY, Jacques. (2006). « Pédagogie collégiale SDM A673200. » *Repère*, automne
- ROYER, Égide, Sylvie Moisan, Christian Payeur et Suzanne Vincent. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. CEQ, Éditions St-Martin. Ste-Foy, Québec : Centre de recherche et d'intervention scolaire [CRIRES].
- ROGERS, Rebecca (2011). *Critical discourse analysis in education*. (2^e édition.) New-York : Routledge Taylor & Francis group.
- SARFATI, Georges-Elia, (2005). *Éléments d'analyse du discours*, Paris : Armand Colin,
- SARRAZY B. (2002) *Approche anthropodidactique des phénomènes d'enseignement des Mathématiques* : Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Bordeaux 2, DAEST, 160
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine et Catherine Lanaris. (2005). « Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. » *Revue des sciences de l'éducation* 31, n^o. 2 p.297-316.
- SCALLON, Gérard. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal : Édition du renouveau pédagogique Inc. L'école en mouvement.

- . 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Édition du renouveau pédagogique inc. L'école en mouvement.
- SMITH, D. E. (2005) *Institutionnal ethnography A sociology for people*. Oxford, UK : AltaMira Press.
- ST-ONGE, Marianne. (2007). « Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec. » Thèse de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal
- ST-PIERRE, Céline. (2010). *La réussite éducative, Une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser*. Famille et réussite éducative, actes du 10^e symposium québécois de la recherche sur la famille sous la direction de Gilles Pronovost. Québec. Presse de l'Université du Québec
- SVEIN, Sjøberg, « PISA : politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux. » *Recherches en éducation PISA, TIMSS : regards croisés et enjeux actuels*, n° 14 (septembre 2012): 65-82.
- TARDIF, Nicole. (2003). *Mon école, mon projet, notre réussite !* Montréal : Hurtubise HMH,
- THEYTAZ, Philippe. (2005). *Réussir à l'école : parents, élèves, enseignants... ensemble*. Saint-Maurice [Suisse] : Éditions Saint-Augustin.
- TONDREAU, J, Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou QC. : Éditions CEC.
- TRÉPANIER, Nathalie. « L'orthopédagogue, un rôle clé dans la prévention et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. » *La prévention de l'échec scolaire une notion à redéfinir*, n°. 7. Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones
- VALOIS Paul et Bertrand Yves.(1982). *Les options en éducation*. 2 éd. Collection point de vue... point de mire. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. 2 éd. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- . 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, Belgique : de Boek, PUM 2^e édition
- . 2007. *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. 2^e éd.
- Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle L'éducation : un trésor est caché dedans L'ÉDUCATION : UN TRÉSOR EST CACHÉ DEDANS Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle L'éducation en devenir ÉDITIONS UNESCO
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/04122013Article635217369735142172.aspx> Pisa 2012 : Nathalie Mons : La dégradation de l'Ecole interroge le lien social